

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE ARTES

**A PRÁTICA DOCENTE DE BACHARÉIS EM MÚSICA ATUANTES EM
ORQUESTRAS**

CURITIBA

2012

FAUSTO KOTHE

**A PRÁTICA DOCENTE DE BACHARÉIS EM MÚSICA ATUANTES EM
ORQUESTRAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Música
do Departamento de Artes da Universidade
Federal do Paraná

Orientadora: Prof^ª Dr^a Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA

2012

K87p Kothe, Fausto

A prática docente de bacharéis em música atuantes em orquestras [dissertação] / Fausto Kothe; orientadora, Rosane Cardoso Araújo. - Curitiba, PR, 2012.

109 p.: il.

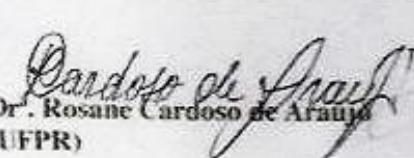


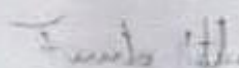
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná. Departamento de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música.

Inclui referências

1. Música. 2. Bacharéis em música. 3. Prática docente. I. Araújo, Rosane Cardoso. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

CDU 780

Ata sexagésima quarta, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu o mestrando Fausto Kothe. No vigésimo dia de março de dois mil e doze, às onze horas, na sala 208, no DEARTES, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: **Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)** Presidente, **Guilherme Romanelli (UFPR)** e **Ana Lúcia Marques Louro (UFSM)**, designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Música, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada: "**BACHARÉIS EM MÚSICA: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE**", apresentada por **Fausto Kothe**. A sessão teve início com a apresentação oral do mestrando sobre o estudo desenvolvido. A senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra ao primeiro examinador, ao segundo e ao terceiro para as suas arguições, seguidos pela defesa do candidato. Na sequência, a Professora **Rosane Cardoso de Araújo** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora reuniu-se em sigilo para avaliação final do candidato. Em seguida, a senhora Presidente declarou aprovado o candidato, que obteve o título de **Mestre em Música**, devendo encaminhar à Coordenação em até 60 dias a versão final da dissertação. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. Feita em Curitiba, no vigésimo dia de março de dois mil e doze. XXX


Dr. Rosane Cardoso de Araújo
(UFPR)
Dr. Guilherme Romanelli
(UFPR)
Dr. Ana Lúcia Marques Louro
(UFSM)
Fausto Kothe

AGRADECIMENTOS

Não tenho dúvidas de que a vida é feita um dia após o outro, mas acredito que planejamento, dedicação e coragem andam lado a lado na realização de cada um. Ao sair de um ambiente de conforto, com emprego e respeito, em busca da concretização de mais um sonho, em uma cidade completamente desconhecida, assim como a universidade e orientadora, tinha certeza que seria para um bem e maior.

Gostaria de agradecer primeiramente aquela que, sem me conhecer, acreditou na minha pessoa e sonho de projeto, facilitando muito nessa fase de orientação. Você, Rosane Cardoso de Araújo é, por característica própria, uma pessoa de fácil contato e ótimo direcionamento. Obrigado por toda essa paciência e confiança. Agradecer também aos membros da banca, Guilherme e em especial a prof. Ana Louro, por sua disponibilidade de tempo, deslocamento e troca de conhecimentos.

A todos aqueles que se dispuseram a participar da minha pesquisa, preenchendo os questionários e prontamente aceitando a investir seus próprios e raros tempos livres para tal. Agradecer aos meus colegas de mestrado, que mesmo sem muito contato acabaram sempre ensinando algo, em especial ao Pepê Barcelos e Carlos.

A toda minha família, mãe, irmãos, amigos e pessoas que sempre me ajudaram a ficar firme e forte. Um amigo mais do que especial, que além de ajudar e incentivar, me fornecia um lugar pra ficar, Érico... muito obrigado.

Um agradecimento mais do que especial a pessoa que sempre foi a grande incentivadora e exemplo de pesquisadora, professora, mulher e minha amada, Clarissa. Por tantas e tantas horas de dedicação e explicações, não somente no mestrado mas durante esses 9 anos que juntos estamos. Dedico esse momento a você, um especial agradecimento a tua família e ao teu vô, que acabou sendo adotado por mim.

A Eva Maria Seitz pela atenção a dissertação e confecção da ficha catalográfica do estudo. Por fim, um agradecimento a Capes pela bolsa de estudos e a todos do PPGMúsica, que na medida do possível fizeram tudo acontecer.

*"Aqueles que param esperando as coisas melhorarem,
acabarão descobrindo mais tarde que aqueles que não
pararam estão tão na frente que não poderão ser mais
alcançados."*

Rui Barbosa

RESUMO

O presente estudo identificou a atuação profissional voltada para a docência dos bacharéis inseridos nas orquestras de Santa Catarina e mapeou os saberes desses instrumentistas de forma a conduzir as ações para um direcionamento mais eficiente da formação inicial e continuada destes profissionais. Os resultados indicam que dos 112 instrumentistas inseridos nas orquestras de Santa Catarina 45 são bacharéis, seis licenciados em música, 37 sem formação específica na área de música e 24 que ainda estão cursando suas graduações em música - licenciatura (5) e bacharelado (19). A atuação docente é exercida tanto pelos licenciados e bacharéis quanto por indivíduos sem formação específica na área de música. Dos 45 bacharéis em música identificados, 23 participaram da pesquisa sendo que 11 deles tocam em mais de uma orquestra no Estado. Considerando os participantes, foi constatado que 21 (91,30%) atuam na docência instrumental e 11 (47,83%) atuam com a docência em educação musical geral. Os dados encontrados indicam que, a prática docente ocorre em diferentes espaços como em conservatórios, escolas de música, escolas particulares, públicas e etc. Estas são devidas principalmente pelo gosto pessoal, profissional ou necessidade financeira. Além disso, salienta-se que os bacharéis das orquestras de Santa Catarina despendem de uma carga horária semelhante para atividades de *performance* orquestral e atuação docente, o que leva a necessidades de estudos focados nas demandas do mercado, principalmente com vistas para a necessidade de recursos humanos e vagas disponíveis. Ao mesmo tempo em que os bacharéis atuam como docentes, as IES (Instituições de Ensino Superior) disponibilizam em seus componentes curriculares, algumas disciplinas voltadas para tais atividades. No entanto, mesmo com percepções positivas para a atuação docente, é possível ver que as IES direcionam os objetivos dos seus cursos de bacharelado para a *performance*, o que pode resultar em lacunas que refletirão na atuação profissional. Salientando-se os conhecimentos necessários para ser um bom professor e as maneiras de adquirir-los, pode-se observar que as disciplinas referentes à docência, cursadas na graduação, são opções importantes para adquirir conhecimento. No entanto, a experiência cotidiana durante suas práticas docentes (experiência docente acumulada), também são fontes de aquisição de conhecimento fazendo importante, já na graduação, experiências com a prática de ensino ou estágio curricular, por exemplo. Os saberes experienciais são estratégias presentes para a atuação docente dos bacharéis, uma vez que os bacharéis relataram a utilização dos saberes associados as suas próprias aulas de instrumentos com seus professores e seus estudos pessoais. No entanto, foi observado que os saberes disciplinares, curriculares e de função educativa também foram apontados como importantes e englobam diferentes áreas de conhecimento como, por exemplo, psicologia, pedagogia, didática, história, anatomia. Além disso, questões específicas como repertório e conhecimentos técnicos também foram elencados como sendo importantes para as atuações docentes. Entretanto, quando relataram sobre os conhecimentos necessários para ser um bom professor, os instrumentistas declararam que o nível técnico do instrumento e o conhecimento didático foram considerados como tendo o mesmo peso de importância. A prática docente e a pedagogia também foram equiparadas no mesmo plano.

Palavras-chave: Música. Bacharéis em música. Prática docente.

ABSTRACT

The present study identified the professional practice toward the teaching of bachelors placed in the orchestras of Santa Catarina and mapped the knowledge of these musicians in order to conduct actions to a more efficient targeting of initial and continuing training of this professionals. The results indicate that the 112 musicians inserted in the orchestras of Santa Catarina are 45 bachelors, six licensed in music, 37 without specific training in music and 24 who are still attending their degrees in music - licensed (5) and bachelor (19). The teaching practice is exercised by both licensed and bachelors and by individuals without specific degree in music. Of the 45 bachelors musicians identified, 23 participated of the research and 11 of them work in more than one orchestra in the state. Considering the participated, was considering that 21 (91.30%) work with instrumental teaching and 11 (47.83%) work with teaching general music education. The data indicate that the teaching practice occurs in different spaces as in conservatories, music schools, private schools, public and so on. These are caused mainly by personal taste, professional or financial need. Moreover, it is noted that the bachelors of the Santa Catarina orchestras spend a workload similar to orchestral performance activities and teacher performance, which leads to the need for new studies focused on market demands, especially with a view to the need for human resources and jobs available. At the same time that the bachelors work as teachers, the IES (Higher Education Institutions) provide in their curriculum components, some disciplines directed to this activities. However, even with positive perceptions to teacher performance, you can see that the IES direct the goals of their courses for the bachelor's performance, which can result in gaps that reflect on professional practice. Pointing out the necessary knowledge to be a good teacher and the ways to acquire them, it can be observed that the disciplines related to teaching, taught in the undergraduate, are important options to acquire knowledge. However, experience during their everyday teaching practices (accumulated teaching experience), are also sources of knowledge acquisition becoming important, since graduation, experience the practice of teaching or curricular training, for example. The experiential knowledge are present strategies for the teaching performance of bachelors, since the bachelors reported the use of knowledge associated with their own classes of instruments with their teachers and their personal studies. However, it was observed that the disciplinary knowledge, curricular and educative function were also identified as relevant and encompass different areas of knowledge such as psychology, pedagogy, didactics, history, anatomy. In addition, specific issues such as repertoire and expertise were also listed as being important to performances teachers. However, when they reported on the knowledge required to be a good teacher, the musicians said that the technical level of the instrument and didactic knowledge were considered to have the same weight of importance. The teaching practice and the pedagogy were also treated in the same level.

Keywords: Music. Musicians Bachelors. Teaching Performance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Educação nos espaços formal, informal e não-formal.	18
Figura 2 – A supracultura da criatividade musical de crianças	21
Figura 3 – Tipologias dos saberes docentes na concepção de diferentes autores.....	34
Figura 4 – Classificação Tipológica	35
Figura 5 – Proposta associada aos saberes docentes e suas formações.	37
Figura 6 – Tipologias dos saberes docentes dos profissionais bacharéis em música.	38
Figura 7 – Professores de piano segundo suas formações.....	40
Figura 8 – Aprendizagem do ensino do piano.....	42
Figura 9 – Localização das orquestras de Santa Catarina	47
Figura 10 – Possibilidades de profissionais identificados no primeiro contato com as orquestras.	48
Figura 11 – Número amostral de bacharéis do presente estudo.	49
Figura 12 – Número dos indivíduos considerando a formação de ensino superior dos instrumentistas das orquestras de Santa Catarina.....	53
Figura 13 – Incidência de atuação docente considerando a formação dos instrumentistas das orquestras de Santa Catarina.	54
Figura 14 – Carga horária semanal de atuação docente.	55
Figura 15 – Bacharéis e a atuação com a docência.	57
Figura 16 – Espaços de atuação profissional dos bacharéis.	58
Figura 17 – Número de indivíduos e suas respectivas atuações no contexto da escola regular (pública e privada).....	59
Figura 18 – Bacharéis e as Instituições de Ensino Superior de formação.....	63
Figura 19 – Avaliação dos bacharéis considerando o desenvolvimento das atividades profissionais ligadas a performance e a docência instrumental.	70
Figura 20 – Percepção quanto a preparação de bacharéis durante a graduação para a prática da docência instrumental.....	71
Figura 21 – Percepção dos bacharéis quanto aos seus conhecimentos para a docência instrumental.....	71
Figura 22 – Percepção dos bacharéis quanto a importância do domínio da técnica do instrumento e do conhecimento sobre a docência instrumental.	72
Figura 23 – Maneiras de aquisição do conhecimento.	75
Figura 24 – Contribuições do bacharelado para a prática docente.	76

Figura 25 – Percepção sobre a aptidão dos bacharéis para trabalhar com a docência.	77
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Saberes docentes dos professores de acordo com o modelo tipológico de Tardif (2004).....	36
Quadro 2 – Habilitação do bacharelado e instrumento de atuação docente.	60
Quadro 3 – Estados da região Sul do Brasil e suas respectivas Instituições de Ensino Superior em música.	65
Quadro 4 – Conhecimentos necessários para ser um bom professor.	73
Quadro 5 – Explicações dos motivos de percepção positiva quanto a aptidão para o trabalho docente em música.....	78
Quadro 6 – Explicações dos motivos de percepção negativa quanto a aptidão para o trabalho docente em música.....	79

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CAPÍTULO I – DOCÊNCIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	17
2.1 REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A DOCÊNCIA EM MÚSICA	17
2.2 O BACHAREL ENQUANTO DOCENTE DAS PRÁTICAS MUSICAIS	22
2.3 LICENCIATURA E BACHARELADO: SUAS LEIS E APLICAÇÕES	24
2.3.1 As formações profissionais dos bacharéis	30
3 CAPÍTULO II – OS SABERES DOCENTES	32
3.1 REFLEXÕES SOBRE OS SABERES DOCENTES	32
4 CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA	46
4.1 DELINEAMENTO.....	46
4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA	46
4.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	49
4.4 INSTRUMENTO PARA A COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	50
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	52
6 CONCLUSÕES.....	81
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE	92

1 INTRODUÇÃO

A escola é uma parte importante da sociedade, onde os indivíduos têm a oportunidade de focalizar o mundo em que vivem e estabelecer relações entre vários conhecimentos, inclusive os musicais (HUMMES, 2004). No entanto, as atividades em música não são apenas encontradas em ambiente escolar. Del Ben (2003) menciona que outros são os espaços nos quais se aprende e se ensina música, espaços para os quais se dirigem pessoas de diversas idades e profissões, como escolas específicas de música, conservatórios, aulas particulares, orquestras, projetos sociais e ainda em espaços pouco reconhecidos ou não institucionalizados, como os *softwares* musicais educativos e a *internet*.

Nestes espaços, a literatura vem apontando a atuação docente dos bacharéis em instrumento e canto (DEL BEN, 2003; HENTSCHKE, 2003; ARAÚJO, 2006; GLASSER e FONTEERRADA, 2007; CERESER, 2007). Almeida (2005), por exemplo, em seu estudo encontrou instrumentistas, com as mais diversas formações, atuando como professores. De forma geral, o fato da atuação dos bacharéis vem sendo reportada em situações de educação informal¹ e não formal² (DEL BEN, 2003; HENTSCHKE, 2003; ALMEIDA, 2005; CORREIA e BELLOCHIO, 2008; OLIVEIRA e HARDER, 2008).

Segundo Glasser e Fonterrada (2007) é comum ao instrumentista profissional exercer regularmente a função de professor de seu instrumento, embora muitas vezes não tenha sido preparado para isso durante a sua formação. Neste contexto, os mesmos autores afirmam que é comum o músico ter dificuldades em complementar sua formação por não encontrar cursos específicos de pedagogia do instrumento, pois a pedagogia na área musical não volta seus conhecimentos, em muitos casos, para o ensino do instrumento, mas sim para os aspectos gerais da educação musical geral.

Especialmente no Brasil, outros problemas encontrados, considerando a atuação dos bacharéis na docência, se associam as informações de Costa (2008) que também sinalizam a pouca disponibilidade de material sistematizado e escrito acerca de *performance* e da pedagogia do instrumento, incentivando iniciativas de pesquisa nessa área.

¹ Abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado (AFONSO, 1992; ALMEIDA, 2005).

² Obedece a uma estrutura e a uma organização (distinta, porém das escolares) e pode levar a certificações (mesmo que não seja esta sua finalidade). Diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (AFONSO, 1992; ALMEIDA, 2005).

Além disso, Oliveira e Harder (2008) afirmam que em termos profissionais, especialmente no que concerne ao ensino de instrumento, os mais bem preparados instrumentistas são aqueles que terão oportunidades mais concretas e bem sucedidas no mercado de trabalho, como em atuações em orquestras, bandas, gravadoras, shows, universidades e escolas de música. No entanto, poucos são os estudos que se preocupam com a identificação e com o entendimento dos saberes docentes que tais profissionais apresentam para suas efetivas práticas, já que estas ocorrem constantemente. O estudo de Araújo (2006), por exemplo, buscou identificar os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano/bacharéis ao longo da carreira. O estudo da autora trouxe dados significativos para o aprofundamento no estudo sobre a função do “professor de instrumento”, associando dados da formação de bacharéis com a questão da docência. No entanto, estudos que permitam identificar estas mesmas informações em profissionais/bacharéis, de diferentes instrumentos, ainda são pouco realizados.

De fato, pode-se dizer que cada instrumento exige técnicas específicas e saberes diferenciados para sua execução e docência. Estas por sua vez, podem se apresentar diferenciadas conforme as próprias formações profissionais e experienciais. Contudo, Glasser e Fonterrada (2007) afirmam que embora tocar e lecionar sejam atividades completamente diferentes, elas são habitualmente exercidas pelo mesmo profissional, o que vem corroborar com o tema do presente estudo, que enfoca a atuação de bacharéis na docência. De qualquer forma, Louro (1998) já evidenciava a necessidade de um equilíbrio entre as competências pedagógicas e músico-instrumentais, acrescentando ainda que o professor de instrumento musical “desafia a tradicional divisão entre o bacharelado e licenciatura”.

Em outros países, como Estados Unidos, o fato de ser um *performer* e ministrar aulas não é encarado como um problema. O estudo de Gordon (1995) indica que a maior parte dos músicos profissionais daquele país atuam tanto em *performance* quanto no ensino e dependem da docência como renda salarial. Apesar disto, os estudos que abordam estas questões em específico ainda precisam ser desenvolvidos, principalmente com vistas para os profissionais do Brasil considerando os diferentes instrumentos utilizados para as práticas em música.

O fato de se ter um bacharel frente à docência pode ser uma alternativa para as informações de Penna (2002, 2003 e 2008), Beineke (2004) e Santos (2005) que identificaram que a maior parte dos licenciados em música opta por não atuar em escolas públicas, pois buscam salários mais altos, melhores estruturas físicas, entre outros. Esse gargalo, que enfoca

a demanda de profissionais com a implementação da Lei 11.769/2008³ elucida as possibilidades de atuação dos licenciados em música. No entanto, esta lei não determina que apenas estes profissionais (licenciados) possam atuar para suprir as demandas que serão geradas com a implementação da lei. Na verdade, o artigo 2 da Lei 11.769/2008, que trata da formação específica na área para ensino da música foi vetado⁴, o que permite a atuação de profissionais considerados não-especialistas para o ensino da música dentro das escolas públicas (BRASIL, 2008).

Baseando-se nestas informações é necessário o desenvolvimento de estudos que identifiquem as práticas profissionais, não apenas de professores atuantes em escolas, mas também de professores que são responsáveis pela condução do ensino da música, mesmo que por meio de um instrumento musical específico, como já ocorre em muitas escolas particulares, em espaços informais e não-formais. Além disso, mesmo que algumas discussões venham sendo desenvolvidas no quesito o instrumentista enquanto professor, o estudo de Ray (2005) indica que ainda são necessárias maiores discussões acerca das características dos elementos estruturais que envolvem a *performance*.

Diante destas premissas o presente estudo traz como objetivo geral investigar as práticas docentes de bacharéis em instrumento atuantes em orquestras, visto que estes locais são propícios para a inserção desses profissionais.

Além disso, apresentam-se os seguintes objetivos específicos que regem a aplicação da pesquisa:

- Identificar a formação profissional dos instrumentistas atuantes nas orquestras do Estado de Santa Catarina;
- Verificar as diferentes possibilidades de atuação profissional dos bacharéis em música/instrumento atuantes nas orquestras do Estado de Santa Catarina;
- Verificar a percepção dos bacharéis em música/instrumento acerca da formação recebida na graduação;

³ Lei 11.769/2008 dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

⁴ “No tocante do significado da formação específica na área vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto”. “Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos”. Disponível em: <<http://www.dpm-rs.com.br/noticia.php?codigo=1121>>.

- Verificar os saberes docentes dos bacharéis em música/instrumento atuantes nas orquestras do Estado de Santa Catarina.

Para a condução do estudo, nos Capítulos 1 e 2 são apresentados os pressupostos teóricos por meio de uma revisão bibliográfica. Esta revisão tem por objetivo situar o leitor sobre o contexto atual da profissão musical e suas regulamentações com vistas para a legislação vigente e para a inserção dos indivíduos no meio musical. No Capítulo 1 está contido o referencial teórico acerca da docência e formação dos profissionais da música com ênfase na licenciatura e no bacharelado. Além disso, neste capítulo, são enfocadas as atuações dos bacharéis em música e os principais estudos que tratam do tema. Já no Capítulo 2 são abordados os saberes docentes que norteiam a atuação dos bacharéis.

O Capítulo 3 trata dos procedimentos metodológicos desenvolvidos no estudo que foram adotados para alcançar os objetivos propostos. Assim, são apresentados o delineamento do estudo, a população e a amostra investigada, os procedimentos que foram realizados para a implementação do estudo e para a coleta dos dados, bem como a análise estatística utilizada.

O Capítulo 4 apresenta os resultados encontrados na coleta de dados e as discussões com base no referencial teórico encontrado. Por fim, são apresentadas as conclusões do estudo.

2 CAPÍTULO I – DOCÊNCIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo apresenta o referencial teórico associado à docência e formação dos profissionais da música com ênfase na licenciatura e, principalmente, no bacharelado, foco principal do presente estudo. Neste capítulo também são discutidas as atuações profissionais dos bacharéis em música de forma a desenvolver um embasamento dos principais estudos que tratam do tema.

2.1 REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A DOCÊNCIA EM MÚSICA

Wille (2005) ao revisar a literatura de educação musical brasileira identificou discussões em torno da temática que envolve os múltiplos espaços e contextos de ensino e aprendizagem musical. Para Hentschke (2001) e Wille (2005) essas discussões indicam a necessidade de conhecer esses espaços e contextos, bem como a realização de pesquisas e mapeamentos sobre os espaços não-escolares, tornando-os objetos de investigação visto que a atuação dos profissionais da música permite práticas em diferentes espaços.

Na atuação de bacharéis, o ensino da música muitas vezes é realizado fora do ambiente convencional da escola e em contrapartida, as práticas dos licenciados são evidenciadas principalmente em ambiente escolar. No entanto, em muitos casos são observadas inserções profissionais, de bacharéis e licenciados, em diferentes contextos (OLIVEIRA, SANTOS e HENTSCHKE, 2009). Neste sentido, Almeida (2005) faz considerações sobre o ensino da música em diferentes espaços, sendo estes: formal, informal e o não formal, assim como ilustra a Figura 1.

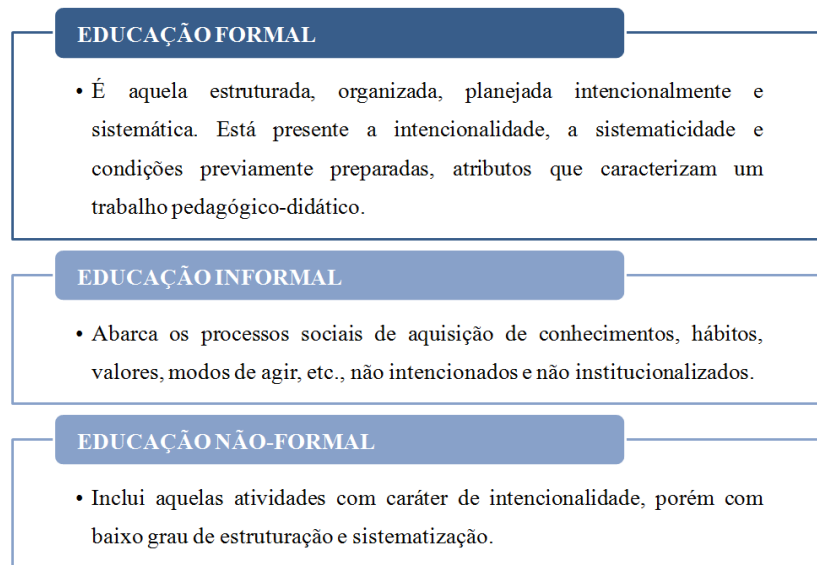


Figura 1 – Educação nos espaços formal, informal e não-formal. Fonte: Adaptado de Libâneo (1999).

Dentre os estudos encontrados na literatura que enfocam as práticas profissionais na área de música, observa-se que as atividades escolares recebem maior atenção dos pesquisadores (HUMMES, 2004; LOUREIRO, 2004; ALMEIDA, 2005). No âmbito escolar, diante das disciplinas educacionais que contribuem para a formação do indivíduo, a música vem sendo citada como uma disciplina diferencial na obtenção de conhecimento (DEL BEN e HENTSCHKE, 2002; HUMMES, 2004). Os benefícios em se ter educação musical dentro das escolas se relacionam principalmente ao neurodesenvolvimento, ao pensamento, ao desenvolvimento da personalidade, aos mecanismos de controle, à transmissão de valores estéticos, ao trabalho de práticas sociais e culturais e ao auxílio para o desenvolvimento de outras disciplinas (BRESLER, 1996; ILARI, 2003; SEKEFF, 2003; KROUT, 2007).

As recomendações da necessidade da educação musical na escola já foram enfatizadas por estudos como o de Hummes (2004); Loureiro (2004); Almeida (2005). Para Loureiro (2004) e Figueiredo (2005) a escola, como espaço de construção e reconstrução do conhecimento, pode surgir como possibilidade de realizar um ensino na área da música que esteja ao alcance de todos. A ousadia ficaria por conta de tentativas de democratizar o acesso à arte, de se projetar nesta tarefa de renovação, reconstrução e, mais ainda, de apoiar as atividades pedagógicas musicais, considerando-as significativas.

Porém, os dados obtidos em pesquisas apontam que, no universo escolar, a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica, atuando para ampliar o alcance e a qualidade da vivência musical dos alunos (PENNA, 2002). Queiroz e Marinho (2007) relacionam que muitos professores não-especialistas possuem uma visão equivocada para a educação musical, o que fortalece a importância de se ter

profissionais capacitados para o trabalho com a música. Segundo os mesmos autores, ainda há aqueles que acreditam que trabalhar a letra das músicas e realizar atividades de relaxamento, expressão corporal, etc., são práticas suficientes para uma proposta de ensino da música.

Na verdade, a música enquanto área para a educação do ensino fundamental e médio, conforme especificações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2002), está classificada dentro das artes e por consequência é trabalhada de forma superficial, sem indicações claras de como encaminhar a abordagem dentro das escolas (PENNA, 2002).

Para Fonterrada (2003) e Sobreira (2008) as problemáticas associam não apenas a visão existente da música enquanto educação, que é desfigurada de seus propósitos, mas também com relação aos termos de legislação que não a classificam adequadamente. Além disso, para Figueiredo (2005) parece que as indicações curriculares sobre o que, quando e como trabalhar a educação musical dentro das escolas propiciam várias lacunas na formação musical ou pedagógica.

Considerando especificamente a música fora do ambiente escolar, pode-se dizer que seus propósitos e dificuldades se assemelham às práticas mais formais. No entanto, o que se observa em muitos casos, é a atuação de profissionais sem qualificação específica na área atuando no ensino da música em ambientes informais e/ou não formais. Em contrapartida, mesmo que não haja licenciados em música para todas as turmas de uma escola, hoje se tenta qualificar os professores inseridos na mesma, assim como se observa nos cursos de formação continuada, como forma de suprir as necessidades emergentes.

Segundo Figueiredo (2004) a atuação de profissionais que não são diretamente da área de música, considerado como sendo não-especialistas/generalistas (formados principalmente em cursos de pedagogia com habilitação em educação infantil e/ou séries iniciais), pode prejudicar o ensinamento da área nas escolas, principalmente pela formação insuficiente que não permite que os professores incluam, em suas práticas pedagógicas, atividades significativas em termos de música. Neste sentido, evidencia-se também a necessidade de realização de estudos que abarquem estas mesmas questões para o ensino, por exemplo, de um instrumento musical, seja dentro ou fora do ambiente escolar já que é que é papel da Educação Musical se preocupar com a formação de especialistas e não-especialistas.

De forma geral, o mesmo autor indica que no ambiente escolar o quadro de professores especialistas se apresenta abrandado o que contribui para a ausência da educação musical nas escolas. Assim, Figueiredo (2004) indica que os cursos formadores de professores especialistas e generalistas têm um papel decisivo no desenvolvimento de propostas curriculares que propiciem uma educação mais significativa. Além disso, é evidenciada pelo

autor a necessidade de uma ampla revisão no sentido de estabelecer um diálogo mais adequado entre as áreas que compõem a formação de professores das séries iniciais.

No caso dos estudos que retratem especificamente o ensino do instrumento desenvolvido pelos bacharéis em música autores como Louro e Souza (1999), Bellochio (2000) e Figueiredo (2001) também tangenciam seus estudos para esse mesmo contexto e indicam a necessidade de um maior número de disciplinas pedagógicas na sua formação inicial.

Queiroz e Marinho (2007) afirmam que a atuação dos professores não-especialistas não substitui o trabalho de um profissional com formação específica na área de música, mas se apresenta como mais uma possibilidade para se efetivar ações concretas de ensino nas escolas. As problemáticas em relação a atuação dos não-especialistas em música também permitem considerações acerca dos indivíduos bacharéis, que mesmo sendo especialistas da áreas, não estão bem contextualizados com vistas para seus campos profissionais enquanto docentes, mesmo que essas práticas sejam evidenciadas pela literatura (ARAÚJO, 2006). Desta forma, observa-se que as fragilidades educacionais que se associam a área da música são, segundo Loureiro (2004), em consequência de fatores de ordem política, cultural e pedagógica.

Apenas a implementação de leis não é suficiente para efetivas mudanças estruturais (LIMA 2003; BEINEKE, 2004; PENNA, 2008; SOBREIRA, 2008). Loureiro (2004) salienta que não basta reintroduzir a música no currículo das escolas. Sua inserção no universo escolar depende de uma reflexão mais profunda da atual realidade educacional brasileira, para que nela, a música possa ser vista e entendida como um componente curricular importante para a formação do indivíduo como um todo. Ademais, na prática observa que as ações desenvolvidas no sentido de levar música as pessoas não são desenvolvidas apenas no ambiente escolar e para crianças, estas muitas vezes são propostas por meio do desenvolvimento de estudos com um instrumento musical.

De qualquer forma, a música vem sendo atividade presente nos espaços da sociedade sob diferentes formas e atuações (ALMEIDA, 2005). Nesta contextualização, Burnard (2006) entende que as crianças iniciam suas vidas no contexto familiar e, progressivamente, vão ampliando suas experiências de forma a incluir múltiplas culturas e esferas de influência. Dessa forma, as culturas das crianças vão se dilatando, em círculos concêntricos cada vez mais amplos que representam os mundos individuais e sociais da supracultura da criatividade musical de crianças. Tal criatividade inclui, segundo o mesmo autor, qualquer modalidade de prática musical na qual a criatividade pode se manifestar. Assim, estas tentativas poderiam

estar presentes não apenas nas atividades escolares, mas também em atividades realizadas em contextos não escolares, como por exemplo, a própria prática com o instrumento musical. Estas considerações podem ser observadas a partir da Figura 2 que mostra que tanto o contexto escolar quanto o contexto não escolar abarcam a cultura da criatividade em música das crianças.

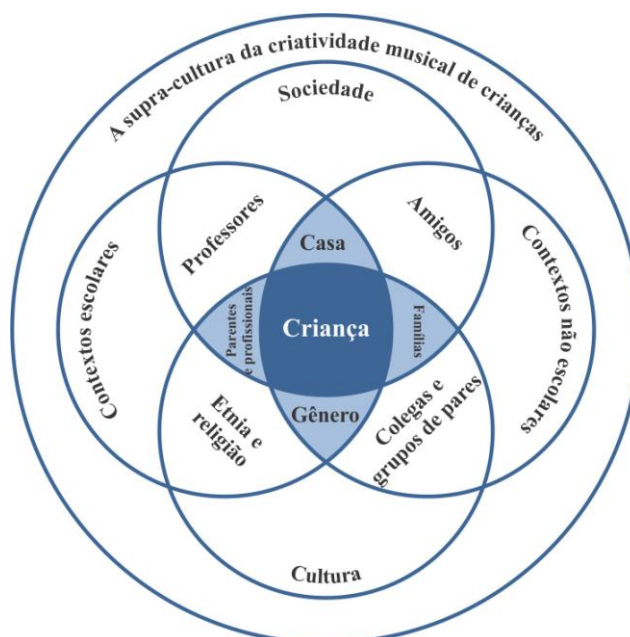


Figura 2 – A supracultura da criatividade musical de crianças. Fonte: Adaptado de Burnard (2006, p. 368).

A partir dessas questões, observa-se que as atividades em música, dentro ou fora do ambiente escolar, são consideradas como formas de conhecimento que possibilitam modos de percepção e expressão únicos, não podendo ser substituídas por outros modos do conhecimento nem ser consideradas como componente da educação a parte do processo de formação escolar.

Diante destas questões, pode-se dizer que o papel do professor frente à sociedade do conhecimento e como parte integrante e participativa desse sistema é fundamental. Assim, parece que a formação em música é parte essencial na trajetória profissional daqueles que se propõem em trabalhar com música. Entretanto, vale salientar que novos estudos devem ser realizados buscando maiores investigações acerca da docência daqueles que possuem bacharelado em música e que atuem com a docência.

Ser graduado/bacharel em música e atuar na docência permitem investigações associadas aos currículos disponibilizados pelos cursos de ensino superior. No caso da pedagogia, por exemplo, a ampliação da música no contexto escolar, segundo Bellochio (2000) e Figueiredo (2001), seria possível por meio da inclusão da música nos cursos

superiores dessa área. Em contrapartida, autores como Louro e Souza (1999) vem indicando que em muitos cursos de bacharelado em música há a presença de disciplinas voltadas para a docência, o que justificaria a atuação de bacharéis em atividades educacionais. Porém, estudos que busquem aprofundar as relações entre a formação recebida na graduação e suas possibilidades para a efetiva atuação docente ainda demandam de maiores investigações.

Penna (2007), por exemplo, elucida estas questões e indica que mesmo em regiões onde há a licenciatura como opção, muitas vezes bacharéis, ou mesmo músicos com as mais variadas formações, atuam como educadores musicais. O estudo de Cereser (2007) demonstrou que apesar de muitos licenciados defenderem seu espaço de atuação, outros entendem que os bacharéis estão atuando em sala de aula devido ao pequeno campo de trabalho que há no Brasil para instrumentistas.

De fato, os dados da literatura apontam para a atuação dos bacharéis, seja no âmbito escolar seja com propósitos específicos aos seus instrumentos. No entanto, estudos mais aprofundados que associem as formações recebidas e as efetivas práticas desenvolvidas durante as aulas ainda são escassos e devem ser desenvolvidos.

Como forma de contextualizar o bacharel enquanto docente das práticas musicais principalmente no que tange a docência instrumental, foco principal do presente estudo, é apresentada a seção a seguir.

2.2 O BACHAREL ENQUANTO DOCENTE DAS PRÁTICAS MUSICAIS

De maneira geral, pode-se dizer que ainda há uma lacuna relacionada aos estudos que associem aqueles, que em suas graduações, optaram pela formação em bacharelado e consequentemente estudaram algum instrumento específico durante a formação acadêmica. No entanto, estudos que abarquem investigações sobre a docência de bacharéis ainda são necessários, principalmente pelos achados da literatura que indicam a atuação de tais profissionais em diversos contextos (SANTOS, 1998; LOURO, 2004; ARAÚJO, 2006).

A possibilidade de atuação nos diferentes contextos se dá pela diversificação obtida nas formações, que segundo Borém (2006) permite comunicação entre distintas áreas do conhecimento, pois na medida em que se pretende aprender a ensinar música, faz-se necessário atentar às solicitações concretas dos alunos e da sociedade, renováveis tanto nos processos de aprendizagem quanto no mercado de trabalho. Na verdade, as práticas dos bacharéis em música, são muitas vezes enfocadas pelas próprias Instituições de Ensino

Superior. Para exemplo desta questão citam-se as áreas de atuação indicadas pela Universidade Federal de Santa Maria⁵ (UFSM) nos seguintes campos:

- Instrumentista solista ou em grupos;
- cantor, solista ou em grupos;
- regente;
- compositor;
- arranjador;
- produtor musical;
- programador musical;
- orientador de grupos musicais;
- crítico musical;
- professor particular de canto e/ou instrumento.

Outra exemplificação destas questões é para as indicações da Universidade do Estado de Santa Catarina⁶ (UDESC) que prevê no curso de bacharelado a formação de:

- Músico solista, de orquestra, de música de câmara e outros gêneros;
- crítico de música especializado;
- produtor e diretor musical em estúdios de gravação, rádio e televisão;
- pesquisador;
- como docente (Educação básica, Escolas especializadas, conservatórios e universidades).

Corroborando com estas informações a própria legislação vigente Lei nº 3.857⁷ - de 22 de dezembro de 1960 – DOU de 23/12/60 que cria a Ordem dos Músicos do Brasil e dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de músico, e dá outras providências, estabelece, por meio do seu Art. 29 que, dentre as classificações profissionais que os músicos

⁵ Informações disponíveis em:

<<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/MUSICA%20BACHARELADO/05%20AREAS%20DE%20ATUACAO.pdf>>. Acesso em: 09 abr de 2011.

⁶ Informações disponíveis em:

<<http://www.ceart.udesc.br/Graduacao/Cursos/Musica.php?dir1=Gradua%E7%E3o&dir2=Cursos&index=M%FAfica>>. Acesso em: 09 abr de 2011.

⁷ Lei nº 3.857: disponível em:<<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1960/3857.htm>>. Acesso em: 09 abr de 2011.

podem estar inseridos para o trabalho a possibilidade de atuação como professor particular de música.

Assim, recentemente vem se evidenciando alguns dos temas possíveis a serem abordados com os aspectos vinculados à temática de professor de instrumento (OLIVEIRA, SANTOS e HENTSCHKE, 2009). Sob a perspectiva do profissional, vêm sendo discutidos aspectos como o uso de estratégias de ensino de renomados professores artistas (SCHIPPERS, 2006; DUKE e SIMMONS, 2006); a perspectiva de ser professor ao longo da carreira de músico (BAKER, 2005a, 2005b, BENNET e STANBERG, 2006); a experiência de ensino no progresso e na qualidade de *performance* de iniciantes (HENNINGER, FLOWERS e COUNCILL, 2006); abordagens no ensino particular de instrumento (LANCASTER, 2003; WALLACE, 2004).

Além disso, alguns estudos iniciam uma abordagem no que tange a mudança de direção do estudante na formação profissional de instrumentista para professor de instrumento (MILLER e BAKER, 2007). Ademais, estudos como o de Millis (2004) e Fredrickson (2007) evidenciam alguma das crenças daqueles profissionais que atuam como professores de instrumento e a percepção de estudantes universitários sobre suas atuações como professores particulares de instrumento.

No Brasil, Scoggin (2003) discutiu aspectos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem de instrumentos de cordas, apontando a existência, muitas vezes, de amadorismo de alguns professores e escassez de oportunidades para atualização e aperfeiçoamento. Assim, a literatura, se por um lado aborda a experiência do músico instrumentista trazida para a prática de ensino do instrumento, traz também por outro lado a discussão de como a experiência de ensino de instrumento pode desempenhar um fator de aprimoramento da prática e de *performance* do instrumentista ao longo de sua carreira profissional.

Para Lima (2003) a construção do conhecimento resulta de diversas relações e interações que, no caso do docente de instrumento musical não se atém ao papel de repassador de conhecimentos e técnicas, mas procura aliar pesquisa, ensino e *performance* em um diálogo reflexivo, crítico e criativo.

2.3 LICENCIATURA E BACHARELADO: SUAS LEIS E APLICAÇÕES

A literatura considera como professores aqueles que cursam a formação inicial em instituições específicas, com profissionais especializados, as quais apresentam um currículo

que estabelece a seqüência e o conteúdo instrucional do programa de formação (GARCÍA, 1999). Desta forma, observa-se que o papel atribuído para a universidade é fundamental na formação de professores, pois assim como indica Nóvoa (1995) acredita-se que há uma carreira docente única e segundo Cereser (2007) a dignificação da profissão docente exige que a formação de todo o professor tenha um estatuto universitário.

Especificamente referindo-se aos professores de música, Cereser (2007) indica que os docentes necessitam cursar ou ter cursado a licenciatura em música. No entanto, o que se observa hoje é a atuação de outros profissionais, chamados de não-especialistas, inseridos nessas práticas. Estas questões, na verdade, evidenciam a importância do papel que a universidade tem para a formação e da necessidade de alinhamento entre o mercado de trabalho e a linha a ser seguida pelas Instituições de Ensino Superior. Neste sentido, autores como Cereser (2007) chamam a atenção para a necessidade de existência de um equilíbrio entre a universidade e o mercado de trabalho. Louro (2003) indica que há uma relação complexa entre educação e produção (mercado de trabalho). Neste sentido, a autora afirma que é importante compreender a cultura profissional da música assim como desvelar os processos da relação dessa cultura com as práticas de ensino dentro da universidade.

Corroborando com estas informações Harder (2003) indica que há uma disparidade entre o que é oferecido na graduação em termos curriculares, baseado em um sistema de conservatório mais tradicional, e a sua aplicação em face das transições do mundo do trabalho. Hentschke (2003) indica ainda que são inúmeros os fatores que vão influenciar a implementação das propostas curriculares.

Desta forma, é importante o entendimento de algumas leis que regem e que determinam as possibilidades de atuação profissional. O direcionamento das práticas na educação superior é norteado pelas Leis e Diretrizes Nacionais da Educação Superior por meio do Capítulo IV da Lei nº 9.394⁸, de 20 de dezembro de 1996. No entanto, as finalidades destas determinações apresentam contribuições gerais para o ensino superior sem enfoque específico de áreas. O Art. 43 desta Lei (utilizado conforme explicitações de Instituições Superiores em música como a Universidade Federal de Pelotas⁹ (UFPEL) em seu Projeto Pedagógico) apresenta finalidades para o ensino superior como:

“I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

⁸ Lei nº 9.394 disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 29 jan 2012.

⁹ Projeto Pedagógico da Universidade Federal de Pelota disponível em: <<http://conservatorio.ufpel.edu.br/page14/page56/files/pp-violino.pdf>>. Acesso em 29 jan 2012.

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
 IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
 V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização [...];
 VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
 VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996) ”.

Estas finalidades, que norteiam o direcionamento dos objetivos dos cursos, não são diferenciadas quanto à classificação dos cursos, sendo utilizados para toda a educação superior. Desta forma, há possibilidades de diferenciações entre os projetos pedagógicos dos cursos, mesmo sendo o mesmo curso em universidades diferentes. A organização da educação nacional, determinada pelo título IV da Lei nº 9.394 indica apenas que a União se incumbirá de baixar normas gerais sobre os cursos de graduação (Art. 9º - VII). Em parágrafo único fica esclarecido que para a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

“I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
 II - ampliação e diminuição de vagas;
 III - elaboração da programação dos cursos;
 IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;
 V - contratação e dispensa de professores;
 VI - planos de carreira docente (BRASIL, 1996) ”.

Desta maneira, evidencia-se que a criação, expansão, modificação e extinção de cursos é de responsabilidade da própria Instituição de Ensino Superior o que justifica a existência de diferentes currículos encontrados no Brasil para um mesmo curso. Assim, pode-se dizer que uma investigação pertinente para o entendimento dos saberes docentes de bacharéis se associa ao entendimento de como os cursos de graduação que fornecem títulos de bacharéis estão apresentados/configurados hoje e de como se associam ao enfoque da docência.

Além disso, mesmo que em muitos cursos de bacharelado a possibilidade de atuação de bacharéis enquanto professores seja indicada, como no curso de bacharelado em música da Universidade Federal de Santa Maria¹⁰ e na Universidade do Estado de Santa Catarina¹¹, as

¹⁰ Áreas de atuação indicadas para o curso de bacharelado em música da Universidade Federal de Santa Maria: Instrumentista solista ou em grupos; cantor, solista ou em grupos; regente; compositor; arranjador; produtor musical; programador musical; orientador de grupos musicais; crítico musical; professor particular de canto e/ou instrumento. Disponível em:

efetivas atuações destes profissionais ainda não são bem compreendidas e explicitadas na literatura. Além disso, não foram encontrados estudos que busquem verificar as indicações fornecidas pelas Instituições de Ensino Superior quanto à possibilidade de atuação de bacharéis.

Os profissionais das escolas na educação escolar básica, segundo indica o Título VI Art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, são considerados aqueles que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

“I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 2009)”.

Além disso, Conforme parágrafo único do Título VI da - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que trata dos profissionais da educação) a exigência de título acadêmico poderá ser suprida com a realização/titulação em cursos de doutorado em área afim (BRASIL, 1996).

Especificamente considerando as diferentes áreas do conhecimento, a LDB não indica os profissionais habilitados para a atuação docente discriminadamente. A Lei nº

<<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/MUSICA%20BACHARELADO/05%20AREAS%20DE%20ATUACAO.pdf>>. Acesso em: 03 fev de 2012.

¹¹ Áreas de atuação indicadas para o curso de bacharelado em música da Universidade do Estado de Santa Catarina: músico solista, de orquestra, de música de câmara e outros gêneros; crítico de música especializado; produtor e diretor musical em estúdios de gravação, rádio e televisão; pesquisador; como docente (Educação básica, Escolas especializadas, conservatórios e universidades). Disponível em: <<http://www.ceart.udesc.br/Ggraduacao/Cursos/Musica.php?dir1=Gradua%E7%E3o&dir2=Cursos&index=M%FAfica>>. Acesso em: 03 fev de 2012.

11.769¹², de 18 de agosto de 2008 que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica demonstra que as razões do veto do Art. 62 que trata da formação específica dos professores devem ser consideradas com clareza (BRASIL, 2008).

O Ministério da Educação, por meio da mensagem nº 622 de 18 de agosto de 2008¹³, ao se manifestar favorável ao veto considera que vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (Art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (Art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos (BRASIL, 2008)”.

Assim, estas tratativas permitem investigações voltadas à atenção aos profissionais que dedicam seus estudos à prática de algum tipo de instrumento musical – os bacharéis para a atuação dentro das escolas. No entanto, mais uma vez, pode-se dizer que há uma lacuna de conhecimento no que tange os estudos associados a investigações que englobe não apenas a prática docente do bacharel com o instrumento como também a prática destes profissionais quando inseridos no âmbito escolar.

De forma geral, as tentativas atuais de implementação das leis, permitem destacar que as políticas públicas para a educação em música ainda não têm contribuído para uma mudança significativa na situação da área e no tocante da efetiva participação do professor de música dentro das escolas, sendo esse especialista ou não.

Especificamente considerando os profissionais ligados a área da música pode-se citar as práticas dos bacharéis e dos licenciados, sendo os bacharéis aqueles que normalmente são preparados para a profissão especializada junto aos instrumentos e os licenciados aqueles que podem atuar em escolas, o que reflete as formações das Instituições de Ensino Superior. Na prática, a profissão musical permite, além da formação em universidades, possibilidades de formação profissional em escolas e conservatórios (VIEIRA, 2004), fatos estes que vem a somar na formação enquanto profissionais.

¹² Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008 disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 03 fev de 2012.

¹³ Mensagem nº 622 de 18 de agosto de 2008 disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm>. Acesso em 26 jan 2012.

Como já indicado na mensagem nº 622 de 18 de agosto de 2008 observa-se que muitos dos profissionais inseridos no mercado de trabalho não possuem formação diplomada, o que também é previsto pela legislação que trata da Ordem dos Músicos do Brasil (OMB). A Lei nº 3.857¹⁴ de 22 de dezembro de 1960 cria a OMB e regulamenta a profissão. Esta Lei foi criada com a finalidade de exercer, em todo o país, a seleção, disciplina, a defesa da classe e a fiscalização do exercício da profissão de músico (BRASIL, 2011). A filiação a OMB é obrigatória para todos os indivíduos que pretendem exercer a profissão de forma livre, em todo território nacional. Para tanto, são observados o requisito da capacidade técnica e demais condições estipuladas em Lei. Segundo esta Lei, todos os músicos só poderão exercer a profissão depois de regularmente registrados no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura e no Conselho Regional da Ordem dos Músicos, que é realizada mediante exame prático e teórico.

Para efeito da Lei, os profissionais segundo o Art. 29, classificam-se em:

- a) compositores de música erudita ou popular;
- b) regentes de orquestras sinfônicas, óperas, bailados, operetas, orquestras mistas, de salão, ciganas, jazz, jazz-sinfônico, conjuntos, corais e bandas de música;
- c) diretores de orquestras ou conjuntos populares;
- d) instrumentistas de todos os gêneros e especialidades;
- e) cantores de todos os gêneros e especialidades;
- f) professores particulares de música;
- g) diretores de cena lírica;
- h) arranjadores e orquestradores;
- i) copistas de músicas.

Especificamente tratando dos instrumentistas, foco do presente estudo, o Art. 33 da Lei nº 3.857 traz as incumbências, privativas ao instrumentista, sendo assim preditas:

- realizar festivais individuais;
- participar como solista de orquestras sinfônicas ou populares;
- integrar conjuntos de música de câmara;
- participar de orquestras sinfônicas, dramáticas, religiosas ou populares, ou de bandas de música;

¹⁴ Lei nº 3.857 e 22 de dezembro de 1960. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1960/3857.htm>>. Acesso em 26 jan 2012.

- ser acompanhador, ser organista, pianista, violonista ou acordeonista;
- lecionar a domicílio ou em estabelecimento de ensino regularmente organizado o instrumento de sua especialidade; se portador de diploma do curso de formação de professores da Escola Nacional de Música ou estabelecimento equiparado ou reconhecido.

2.3.1 As formações profissionais dos bacharéis

Os principais relatos da literatura, levantados para esta pesquisa, tangenciam as formações dos bacharéis e os contrapontos para a prática docente. O estudo de Hentschke (2003) menciona que os profissionais bacharéis geralmente não recebem formação pedagógica durante o seu curso superior. No entanto, a autora demonstra ao longo de seu texto, que há um compartilhamento de disciplinas nos cursos de bacharelado e de licenciatura, onde ambos os cursos apresentam o mesmo corpo docente e as mesmas disciplinas, não permitindo “a construção de um curso com identidade própria”. A autora identifica ainda outras problemáticas associadas, por exemplo, a exigência do Ministério da Educação (MEC) para projetos pedagógicos distintos para o bacharelado e licenciatura. No entanto, a autora indica que na prática nada muda, pois se continua compartilhando o currículo com profissionais que possuem uma disparidade na formação pedagógica e, conseqüentemente, diferentes níveis de compreensão dessa nova proposta.

Glasser e Fonterrada (2007) indicam que os professores de instrumento devem completar sua formação em cursos de licenciatura. Esta opção poderia suprir o descompasso entre habilidade de tocar e lecionar, e a falta de conhecimento pedagógico motivada pela ausência da formação pedagógica nos cursos de bacharelado. Para Cereser (2007) deveria existir um maior equilíbrio durante a formação tanto do bacharel como do licenciando. Para o autor, este equilíbrio estaria associado a uma formação onde o licenciando tenha mais contato com o fazer musical, e o bacharelado com a didática. Neste sentido, Galizia (2007) cita o Art. 65 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 que indica que a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, 300 horas o que em termos práticos poderia ser pensado para os cursos de bacharelado.

Ao mesmo tempo, a mesma autora evidencia que nos cursos de graduação há compartilhamento das grades curriculares as quais são utilizadas para ambos os tipos de cursos (licenciatura e bacharelado) o que poderia suprir algumas das necessidades

evidenciadas nas formações (CERESER, 2007). Um dos problemas apontados pelo autor direciona que, no Brasil, a formação dos professores pode ser considerada como tradicional na perspectiva acadêmica o que permite que bacharelado surja como uma opção natural que possibilitaria como apêndice, o diploma de licenciado (BRASIL, 2001, p. 16).

Neste sentido, iniciam-se as primeiras indagações do presente estudo que busca realizar uma análise dos componentes curriculares dos cursos de bacharelado das Instituições de Ensino Superior da região Sul do Brasil. Para este contexto, cita-se o estudo desenvolvido por Louro e Souza (1999) que associaram as reformas curriculares dos cursos superiores de música e a formação do professor de instrumento. As autoras evidenciaram presença de disciplinas pedagógicas nos cursos de bacharelado em música o que corrobora com as indicações de Cereser (2007).

O estudo de Louro e Souza (1999) identificou que a formação do professor de instrumento foi compreendida como uma área de intersecção entre a formação do instrumentista, oferecida pelo bacharelado, e do educador musical, oferecida pela licenciatura. Cereser (2007) indica este mesmo caminho. Em algumas universidades os alunos da licenciatura e do bacharelado em música cursam algumas disciplinas em comum ou núcleo comum, tais como linguagem e estruturação musical, história da música, contraponto, harmonia, percepção musical, entre outros.

Oliveira, Santos, e Hentschke (2009) indicam que na literatura nacional, certos autores como Santos (1998), Louro (1997, 2004); Cereser (2003) e Del Ben (2003) salientam a importância de inclusão de bases pedagógicas na formação inicial do instrumentista profissional para o ensino de seu instrumento.

3 CAPÍTULO II – OS SABERES DOCENTES

Neste capítulo é abordado o referencial sobre os saberes docentes que norteiam as práticas profissionais, conforme diferentes autores que tratam desta temática. Além disso, nesse capítulo busca-se evidenciar os estudos que foram realizados considerando os profissionais da área da música e em especial os bacharéis em música.

3.1 REFLEXÕES SOBRE OS SABERES DOCENTES

De forma geral, pode-se dizer que a atuação dos bacharéis pode ser compreendida à luz do referencial teórico dos saberes docentes. Assim, o presente estudo vem apresentar um referencial teórico que trata da compreensão dos saberes docentes e de estudos que buscam associar estes a indivíduos bacharéis.

Os estudos sobre os professores e suas formações ganharam espaço a partir década de 1980, na Europa e em países anglo-saxões quando o foco das pesquisas deixa de centralizar a aprendizagem ou as reformas de programas escolares, e passa a se concentrar na valorização do ofício do professor (ARAÚJO, 2006).

Na realidade brasileira, Nunes (2001) indica que, embora ainda de uma forma um tanto tímida, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, segunda a mesma autora, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Mello (2005) considera que o estudo sobre docência é essencial para a sociedade, visto as questões complexas estendidas desde a natureza quanto às finalidades e princípios que norteiam os cursos que se ocupam em formar professores.

Para Nunes (2001) as pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Neste contexto, segundo Araújo (2006), os referenciais voltados para o professor e sua prática associam-se a diferentes temáticas, sendo dentre estas, os estudos sobre o professor reflexivo, competência e os saberes docentes.

Especificamente tratando de saberes docentes, Tardif (2004) indica que o termo é associado como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Gauthier et al. (1998); Pimenta (1999); Alted (2000); Tardif e Gauthier (2001); Tardif e Lessard (2005) indicam que a docência busca por profissionalidade e, como em outras profissões, necessita de um campo de saberes que a caracteriza.

Os saberes docentes, nos últimos 20 anos têm se estruturado como campo de pesquisa na formação de professores. Esse novo olhar sobre o trabalho docente é fruto de uma concepção educacional que relaciona a qualidade da educação com a qualificação da formação docente e foi impulsionado a partir do debate sobre a desqualificação profissional dos docentes; do distanciamento entre os saberes dos pesquisadores e os saberes dos professores; e da valorização dos saberes gerados no trabalho docente pelos professores (HENTSCHE, AZEVEDO e ARAÚJO, 2006).

No Brasil, o contexto das pesquisas educacionais com vistas para a temática dos saberes docentes tem se mostrado uma área um tanto recente, o que vem demandando estudos sob diferentes enfoques (NUNES, 2001). Ademais, segundo Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) o interesse pela temática se intensifica por meio de debates internacionais sobre a configuração do trabalho docente, qualificação profissional do professor e a implantação de políticas de desenvolvimento profissional docente. Para Tardif (2004) a emergência de temas como esse é contribuída pelos movimentos de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, buscando garantias de legitimidade da profissão, havendo ampliações quantitativas e qualitativas deste campo.

De forma geral, Araújo (2006) indica que os estudos sobre os saberes docentes corroboram para os conhecimentos norteadores da atividade profissional dos professores. Para Nunes (2001) considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (NUNES, 2001). Além disso, Araújo (2006) aponta para o papel fundamental que a temporalidade e os saberes desenvolvidos ao longo da carreira desempenham no processo de consolidação do repertório de conhecimentos, sendo segundo Araújo (2005) a formação específica para o ensino adquirida, ao longo da carreira, por intermédio de diversas fontes.

Portanto, os saberes docentes se configuram por meio de diferentes entendimentos e conceitos, em um debate histórico, epistemológico e político sobre a profissionalização docente (HENTSCHKE, AZEVEDO e ARAÚJO, 2006) e de acordo com cada autor, há uma tipologia diferenciada a ser considerada. Desta forma, a Figura 3 ilustra as considerações de autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Pimenta (1999), Gauthier et al. (1998) e Saviani (1996) sobre as tipologias dos saberes docentes.

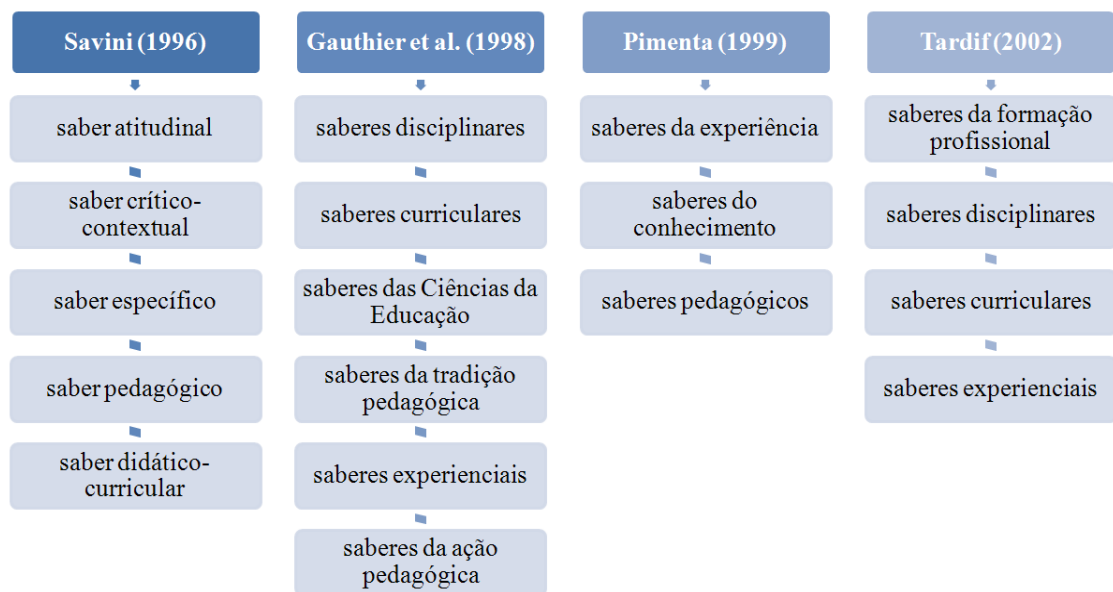


Figura 3 – Tipologias dos saberes docentes na concepção de diferentes autores.

Da mesma forma, Almeida e Biajone (2005) apresentam uma classificação tipológica envolvendo diferentes autores, por meio de uma esquematização, sendo esta ilustrada por meio da Figura 4.

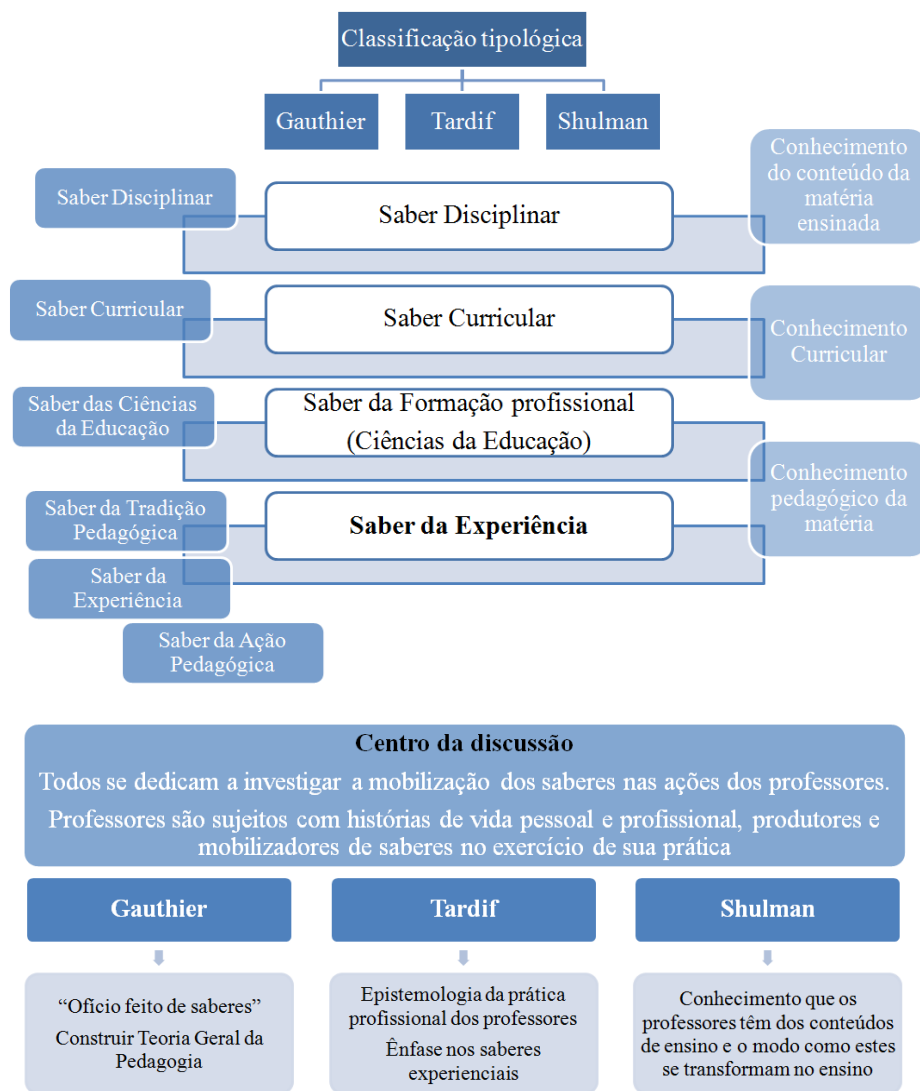


Figura 4 – Classificação Tipológica. Fonte: Almeida e Biajone (2005).

Tardif (2004), por exemplo, explica que os saberes docentes são os da formação profissional, que são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores referentes às ciências da educação e à ideologia pedagógica; os saberes disciplinares, também transmitidos pelas instituições de formação, mas definidos e selecionados pelas instituições universitárias como saberes sociais válidos, emergentes da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes; os curriculares, que são os constitutivos dos programas escolares, onde constam os objetivos, métodos, conteúdos; e, finalmente, os saberes experienciais, que são aqueles desenvolvidos pelos professores em sua prática, no trabalho cotidiano, na relação com colegas e alunos, saberes esses validados, ou não, pela própria prática. Já para Shulman (1986) os saberes estão voltados para o conhecimento curricular, conhecimento da matéria do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento pedagógico geral,

conhecimento do contexto, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimentos dos fins, princípios e valores da educação, fundamentos filosóficos e históricos. Para o autor esses conhecimentos são considerados como a sabedoria da prática.

Tardif (2004) propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores. Ao invés de tentar propor critérios internos que permitam discriminar e compartimentar os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes o autor tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham com seus instrumentos (de trabalho) e, enfim, com sua experiência de trabalho. Além disso, o autor coloca em evidência as fontes de aquisição deste saber e seus modos de integração no trabalho docente. O Quadro 1 ilustra os saberes docentes dos professores de acordo com o modelo tipológico de Tardif (2004).

Quadro 1 – Saberes docentes dos professores de acordo com o modelo tipológico de Tardif (2004).

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2004).

Além disso, Almeida e Biajone (2005) apresentam uma proposta associada aos saberes dos professores e suas formações, assim como indica a Figura 5.

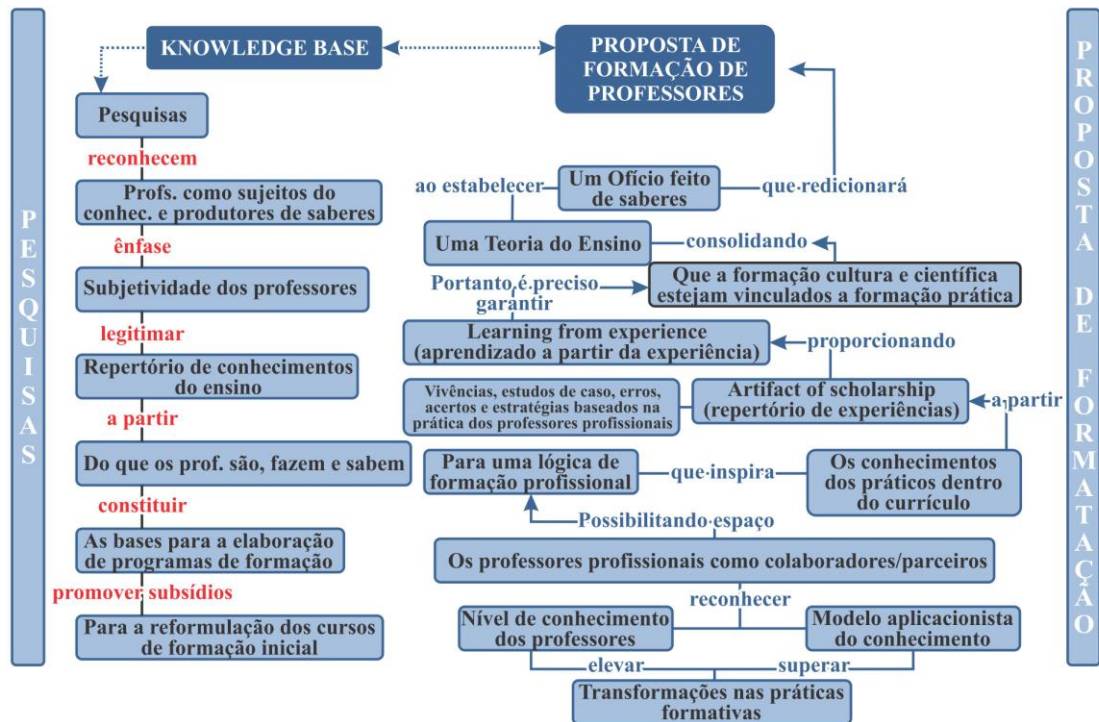


Figura 5 – Proposta associada aos saberes docentes e suas formações. Fonte: Adaptado de Almeida e Biajone (2005).

Os autores explicam que o mapa conceitual revela que as pesquisas acerca dos saberes mobilizados pelo professor na ação docente são suscetíveis de modificar nossas concepções em relação à formação profissional. Reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem constitui as bases para a elaboração de programas de formação (ALMEIDA e BIAJONE, 2005).

Os saberes docentes na música com vistas para a atuação de bacharéis foi foco do estudo de Araújo (2006). A autora determinou as tipologias necessárias para o estudo dos saberes docentes em bacharéis de piano e estas aplicações podem ser utilizadas para processos formativos de bacharéis de outros instrumentos musicais, sendo eles: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais e saberes da função educativa. A Figura 6 ilustra os saberes e conceitua cada um deles segundo informações de Araújo (2006).

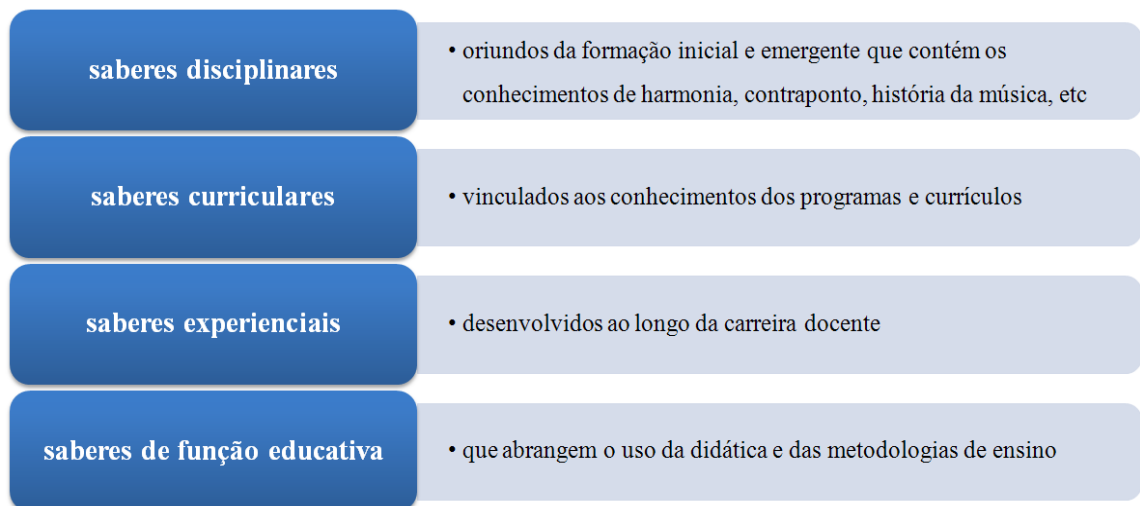


Figura 6 – Tipologias dos saberes docentes dos profissionais bacharéis em música. Fonte: Adaptado de: Araújo (2006).

Além disso, Araújo (2006) indica alguns pontos comuns que servem de subsídios para a orientação de estudos sobre formação docente, assim como segue:

- A importância de se considerar os conhecimentos tácitos, as concepções e o contexto profissional dos professores para o reconhecimento dos processos envolvidos no ensino da música.
- A necessidade do reconhecimento das teorias e convicções encontradas no pensamento do professor, norteadoras de sua prática.
- A consideração das experiências reveladas na prática cotidiana, como elementos que favorecem a orientação das estratégias de formação docente.
- A valorização e reorganização dos saberes vinculados à formação docente, que proporcione o desenvolvimento profissional e privilegie, de forma equilibrada, tanto a formação teórica quanto a atuação prática do profissional.
- E, por fim, a relevância da experiência na prática de ensino e na formação docente, consubstanciada num exercício analítico e crítico, que proporcione o desenvolvimento de um trabalho reflexivo e comprometido com a qualidade do mesmo.

Beineke (1999) ainda abordou os aspectos da formação docente do professor de música a partir da análise dos conhecimentos práticos que orientavam a atuação desses, em escolas de ensino fundamental. Seu enfoque foi a relação entre a teoria e a prática no trabalho docente, desenvolvido com base nas perspectivas teóricas de Schön, sobre prática profissional e prática reflexiva. Nos resultados da pesquisa, a autora desvelou algumas das lógicas que dão

sustentação e guiam as ações pedagógicas dos professores, abrindo espaço para a discussão sobre a formação docente do educador musical.

Borges (2004) considera ainda que os saberes são enraizados na experiência individual e coletiva. Na experiência individual, porque traz aspectos de cada professor, considerando o contexto, o lugar, sua formação, interação, experiência e sua história de vida. Na experiência coletiva, porque busca aspectos comuns os quais são partilhados entre os pares na docência, seja na troca de experiências, nos planejamentos, seja nas normas institucionais.

No que concerne à formação docente, faz-se necessária uma aproximação das instituições formadoras com os professores de profissão de maneira a estabelecer uma integração entre os saberes produzidos pelos pesquisadores e professores formadores, chamados por Tardif (2004) de grupo produtor e aqueles constituídos pelos professores, analogamente chamados grupo executor, no meio escolar.

Ademais, no processo do ensino e da aprendizagem, o professor utiliza-se de vários saberes que possui e transmite na prática diária. Os saberes do professor referem-se aos conhecimentos, às aptidões, habilidades e atitudes; formam um conjunto de saberes que estão vinculados ao seu trabalho. Esses saberes têm sua fonte nos conhecimentos pessoais do professor (histórias de vida), nos conhecimentos escolares (estudos), nos conhecimentos profissionais (estágios, cursos), nos conhecimentos provenientes de programas e manuais escolares (ferramentas de trabalho) e nos conhecimentos oriundos da experiência de trabalho (com os alunos, colegas de profissão) (MESQUITA e SOPELSA, 2009).

Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) complementam informando que a prática docente contextualizada é o grande foco de interesse. No ato de ensinar o professor não somente mobiliza saberes, mas efetivamente constrói novos saberes, não devendo estes permanecer obscuros e restritos à sala de aula do professor, mas devem emergir da pesquisa, da reflexão sobre a prática, do diálogo entre os pares, do trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores.

Na área da música, muitos estudos tratam do tema e indicam que para a atuação em educação musical, por exemplo, a licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá formal e legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em um árduo processo (PENNA, 2007).

Oliveira, Santos e Hentschke (2009) em um estudo com 104 professores de piano observaram formações, para a atuação docente, principalmente em bacharelado, assim como ilustra a Figura 7.

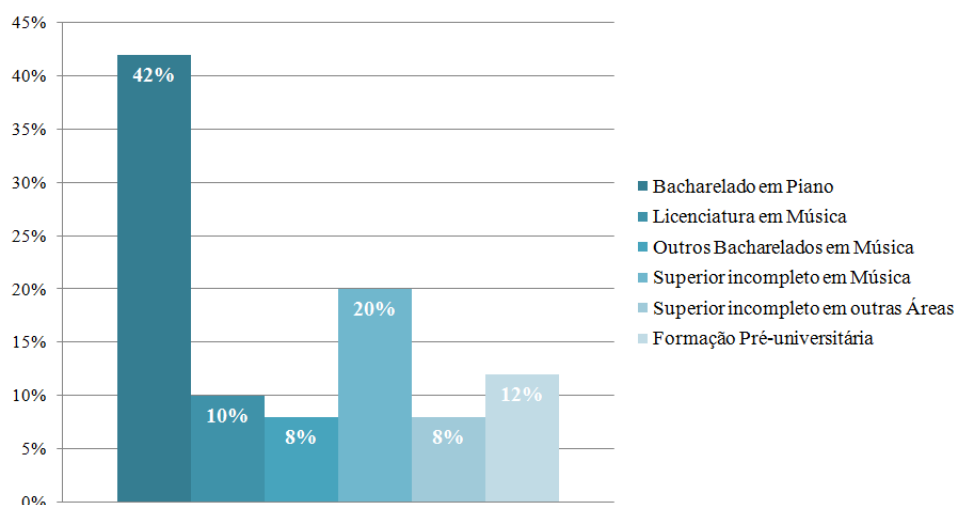


Figura 7 – Professores de piano segundo suas formações. Fonte: Adaptado de Oliveira, Santos e Hentschke (2009).

O estudo de Cerqueira (2010) encontrou atuação docente em 25 dos 35 bacharéis em piano avaliados. Segundo o mesmo autor, os cursos de Ensino Superior necessitam de ferramentas adequadas para que os formandos – bacharéis possam exercer as atividades de docentes de forma a habilitar o futuro pianista a lecionar.

As necessidades de disciplinas focadas em instrumentos musicais, segundo Penna (2007), reforçam a vivência e o domínio da linguagem musical. Em cursos de licenciatura há práticas em instrumento, embora sem o mito do virtuosismo, que ainda permanece como uma meta ideal na maioria dos bacharelados. Mesmo em regiões onde há a licenciatura como opção, muitas vezes bacharéis, ou mesmo músicos com as mais variadas formações, atuam como educadores musicais (PENNA, 2007). Neste sentido, Oliveira, Santos e Hentschke (2009) citam as indicações de Chiantore (2001) que exemplifica que os professores de instrumento que criaram uma tradição de ensino e aprendizagem.

Para Oliveira, Santos e Hentschke (2009) em música, sempre existiu e existem renomados professores de instrumento. Entretanto, não se pode negligenciar que para o ensino do instrumento, existem possibilidades diferenciadas de engajamento profissional. Da mesma forma, essas questões se enquadram e mostram-se ainda necessárias quando o foco de análise são os profissionais instrumentistas. Para as relações com o ensino dos instrumentos musicais pode-se dizer que poucos são os estudos que vislumbram dissertar sobre os aspectos que influenciam não apenas na aprendizagem, mas na docência destes professores, que em sua maioria são bacharéis.

Popkewitz (1995) considera que a palavra “profissão” encerra diferentes significados, dependendo do tempo, do contexto e das condições sociais. Esse conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam.

Assim, falar de professor de instrumento implica considerar uma ampla gama de profissionais que lidam de alguma forma com o ensino de instrumento, para os mais diversos fins e nos mais diversos níveis (OLIVEIRA, SANTOS e HENTSCHKE, 2009). Del Ben (2003) e Penna (2007) indicam que os espaços de atuação para o educador musical são múltiplos, pela diversidade de contextos educativos, escolares ou extra-escolares, incluindo os projetos sociais e as escolas especializadas em música como discutido por diversos autores. Porém, para o ensino, Penna (2007) indica que uma licenciatura em música é necessária para ocupar esse espaço potencial, não apenas para garantir uma maior presença nas próprias escolas, mas também para que o ensino seja mais efetivo.

Em música, Penna (2007) indica que a idéia de que, para ensinar, basta tocar é correntemente tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que, por sua vez, tem como meta o “virtuosismo”. Presente em muitas escolas especializadas – dos conservatórios a bacharelados e pós-graduações, este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música. Scoggin (2003) classificou como sendo amador o ensino de alguns professores e criticou a escassez de oportunidades para reciclagem.

Kraemer (2000) indica que a pedagogia da música ocupa-se com as relações entre pessoas e música sob aspectos de apropriação e transmissão. Toda a prática musical realizada em aulas particulares e não escolares assim como toda a cultura musical em processo de formação se associa a pedagogia da música. No entanto, o autor ainda indica que mesmo que concordâncias em relação à definição do objeto possam ser geradas há ainda questionamentos acerca das dimensões e funções que o conhecimento pedagógico-musical pode abranger.

Louro (2004) encontrou resultados associados à alegação de professores que afirmaram que os fundamentos para suas práticas de ensino eram advindos dos modelos de seus antigos professores, das experiências pedagógicas adquiridas ao longo de suas carreiras, de cursos de formação pedagógica realizados posteriormente, assim como de sua atuação profissional como instrumentista. Da mesma forma, resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Oliveira, Santos e Hentschke (2009) que avaliou 104 professores de piano. A maioria dos professores avaliados considerou ter aprendido a ensinar na prática e um

terço da amostra alegou seguir o modelo de seus professores. A Figura 8 ilustra alguns dos resultados encontrados pelos autores no que tange a aprendizagem do ensino do piano.

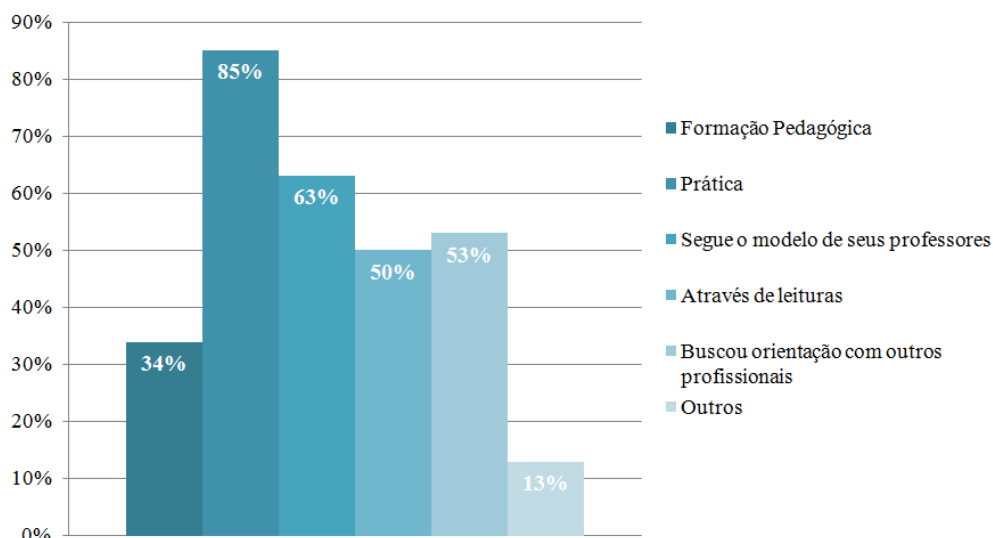


Figura 8 – Aprendizagem do ensino do piano. Fonte: Adaptado de Oliveira, Santos e Hentschke (2009).

Nesse mesmo contexto, Penna (2007) indica os costumes de ensinar os alunos por meio de como se foi ensinado, sendo o maior problema quando não se há questionamento e, desta forma, há apenas reproduções de modelos: a) um modelo de música – a música erudita, notada; b) um modelo de fazer musical; c) um modelo de ensino. Porém, para Penna (2007) esses modelos são restritos se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana.

De forma geral, estas e outras questões sugerem a importância e a necessidade da investigação sobre os saberes docentes, e no ensino de instrumentos musicais, como a exemplo das cordas, estas se mostram ainda necessárias.

Araújo (2006) considera que dentre os saberes de professores de instrumento algumas contribuições sobre as reflexões dos saberes experienciais e as relações temporais podem ser citadas e estas de forma sintetizadas foram assim apresentadas pela autora:

- proporciona a validação dos demais saberes;
- viabiliza a aquisição de outros saberes;
- permite ao professor alcançar a estabilidade da ação pedagógica ao longo do desenvolvimento da carreira docente.

As questões associados às práticas dos bacharéis em música – habilidade em instrumentos musicais foi discutida por Penna (2007). Segundo a autora, quem toca, tendo se

formado pelo modelo tradicional de ensino, provavelmente vai ensinar da mesma forma que foi ensinado, o que pode funcionar bem em uma escola especializada, mas não em uma sala de aula da educação básica. O estudo de Louro (2004) já afirmava estas questões. A autora identificou que os fundamentos para as de ensino dos 16 professores de instrumento entrevistados eram advindos dos modelos de seus antigos professores, das experiências pedagógicas adquiridas ao longo de suas carreiras, de cursos de formação pedagógica realizados posteriormente, assim como de sua atuação profissional como instrumentista. Além disso, o estudo da mesma autora permitiu identificar que muitos professores de instrumento em música não receberam, durante suas formações, nenhum tipo de formação específica para o ensino do instrumento.

Santos, Oliveira e Hentschke (2009) corroboram com estas informações colocando ainda que quando a docência do instrumento não está nos planos dos estudantes/instrumentistas consequentemente a atividade de ensino também não estará presente na formação. As autoras salientam que muitas vezes a escolha do exercício da atividade docente não acontece como primeira opção de trabalho e assim como indica Dal Bello (2004), muitas vezes, alunos de bacharelado em instrumento são pouco conscientes em relação à opção pela docência. Da mesma forma, Moraes (2005) e Tourinho (2006) indicam que o professor de instrumento nem sempre se considera educador, e se situa ainda mais distanciado da escola regular. A visão de Candéa (2005) indica que tendo em vista principalmente o fato de que a escolha do exercício da atividade docente não acontece como primeira opção de trabalho muitos profissionais que atuam em conservatórios de música, como em Porto Alegre, não consideram a formação acadêmica como sendo essencial à prática de ensino. Já o estudo de Bozzetto (1999) identificou que a maioria dos professores particulares de piano considera essencial ter titulação, diploma ou um curso específico, em conjunto com uma formação de qualidade.

No entanto, Oliveira, Santos e Hentschke (2009) apontam que a falta de formação pedagógica específica para o ensino de instrumento causa uma postura do instrumentista que considera quase que intrínseca a sua função de ser músico, que tem de saber lidar com atividades de ensino de instrumento, mais na qualidade de um problema a ser resolvido e superado na prática, do que um conhecimento de base a ser fomentado e, posteriormente, desenvolvido.

Enquanto autores como Bellochio (2000) e Figueiredo (2001) indicam a implantação de disciplinas associadas à música para cursos de pedagogia, autores como Araújo (2006) percebem a importância da implementação de disciplinas de cunho mais educativo para a área

do bacharelado em música. Assim, pode-se dizer que as indicações são para a inexistência de disciplinas de cunho mais pedagógico em cursos de bacharelado. Porém, Penna (2007) considera que as propostas curriculares não devem se resumir a uma sequência de disciplinas e suas ementas, mas sim envolver concepções de música, de educação, assim como do papel político e social da universidade.

O estudo de Araújo (2006) se aproxima das questões aqui relatadas. A autora estudou os saberes do professor de piano e buscou aprofundar um novo foco de pesquisa sobre docência do instrumento, contribuindo, portanto, com os debates sobre saberes no campo da educação musical. No estudo de Araújo (2005) houve constatação que a formação específica para o ensino pode vir a ser adquirida ao longo da carreira, por intermédio de diversas fontes.

Santos (1998) constata que um pouco mais de três quartos dos entrevistados (em um total de 19 professores de piano) durante a formação acadêmica não receberam qualquer tipo de formação na área de pedagogia do instrumento durante o curso de graduação. Neste mesmo sentido, Louro (2004) encontrou resultados semelhantes quando avaliou professores de instrumento. Neste estudo os profissionais também não receberam nenhum tipo de formação específica para o ensino do instrumento musical. Ademais, assim como indica Tourinho (2006) parece que os cursos estão ordenados em uma hierarquia dada pelas provas de ingresso – chamadas testes de habilidade específica – e por noções acerca de sua dificuldade relativa. A mera separação dos cursos incorpora, como fato natural, a divisão de trabalho como, por exemplo, entre compositor, intérprete, regente e entre professores. De fato, parece ser uma das funções da escola reproduzir não só os músicos, mas reproduzir também a divisão do trabalho musical.

Assim, a necessidade de repensar nos currículos dos cursos superiores de música já foi indicada por Araújo (2006) de forma a contemplar, por meio de diferentes possibilidades uma graduação que também forme professores de piano (como no caso do estudo da autora). No estudo de Santos (1998) as fragilidades em não se ter disciplinas associadas à área de pedagogia foram associadas ao sentimento de dificuldade dos professores para ministrar aulas. Diante destas questões, autores como Glasser e Fonterrada (2007) indicam que os professores de instrumento completem sua formação em cursos de licenciatura. Esta opção poderia suprir o descompasso entre habilidade de tocar e lecionar, e a falta de conhecimento pedagógico motivada pela ausência da formação pedagógica nos cursos de bacharelado.

Na prática, assim como indica Tourinho (2006), as atuações profissionais deveriam ser consoantes com os quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors citado pela autora que se associa a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender

a ser. Dada a diversidade na formação profissional, segundo a mesma autora, muitos conseguem atuar de forma diversificada e diferenciada, enquanto outros têm muita dificuldade de se adaptar às situações e contornar os problemas peculiares existentes à atuação profissional em música.

4 CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos desenvolvidos no estudo e adotados para alcançar os objetivos propostos. Assim, estão apresentados o delineamento do estudo, a população e a amostra a ser investigada, os procedimentos a serem realizados para a implementação do estudo e para a coleta de dados, bem como a análise estatística a ser utilizada e o estudo piloto que foi desenvolvido.

4.1 DELINEAMENTO

A proposta foi conduzida por meio de um estudo de levantamento (ou *survey*). Este delineamento foi escolhido devido ao fato de que permite enunciados descritivos sobre alguma população. Neste caso, buscou-se descobrir a distribuição de certos traços e atributos (BABBIE, 1999) associados à docência de bacharéis em música. Além disso, segundo o mesmo autor, este delineamento vem sendo considerado como uma investigação abrangente com uso de métodos diferentes focados em um só tópico.

Para a condução do estudo foi escolhido o desenho básico de *survey* interseccional visto que os dados são colhidos com a amostra selecionada, num certo momento, para descrever alguma população maior na mesma ocasião. Além disso, segundo Babbie (1999) o *survey* pode ser usado não só para descrever, mas também para determinar relações entre variáveis na época do estudo. Ademais, pode-se dizer que o estudo teve uma variação de desenho básico contextual, visto que se buscou identificar dados sobre as partes do ambiente ou meio do indivíduo e usar tais dados para desenvolver as descrições necessárias.

4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A presente investigação focou um universo de bacharéis em música atuantes nas orquestras de Santa Catarina. Esta escolha deu-se em função das indicativas de Glasser e Fonterrada (2007) que encontraram 73,3% dos músicos atuantes em grandes conjuntos musicais profissionais (considerando uma amostra de 330 músicos da cidade de São Paulo) com atividades ligadas a docência do instrumento em algum momento de suas carreiras. Além

disso, pode-se dizer que a maior concentração destes músicos encontra-se com atividades profissionais em orquestra, o que facilitaria a coleta de dados para esta pesquisa.

Desta forma, primeiramente foi verificado o número de orquestras com práticas regulares existentes em Santa Catarina. De um total de sete orquestras no Estado, observa-se que cinco delas encontram-se na Grande Florianópolis, uma na cidade de Blumenau e uma na cidade de Jaraguá do Sul, assim como demonstra a Figura 9.



Figura 9 – Localização das orquestras de Santa Catarina. Fonte: disponível em: <<http://maps.google.com.br/>>.

As orquestras do estado são:

- Camerata Florianópolis (Florianópolis);
- Orquestra Sinfônica de Santa Catarina (Florianópolis);
- Orquestra UNISUL (Florianópolis);
- Orquestra Filarmonia (Florianópolis);
- Orquestra Sinfônica de Florianópolis (Florianópolis);
- Orquestra de Câmara de Blumenau (Blumenau);
- Orquestra Filarmônica de Jaraguá do Sul (Jaraguá do Sul).

A partir desta verificação, cada orquestra foi sendo contatada por meio de seus responsáveis sendo, neste momento, explicado o objetivo do estudo e sua importância para o estado e para a área musical. A coleta de dados se deu no período de julho a dezembro de 2011. Neste período, duas das sete orquestras listadas, não desenvolveram suas práticas profissionais em função do repasse de recursos públicos¹⁵. Assim, as cinco orquestras

¹⁵ O estudo de Teixeira (2011), que avaliou orquestras Catarinenses, indicou que para o primeiro semestre de 2011, nenhuma das orquestras contou com financiamento público, sendo que aquelas que desenvolveram atividades regulares se utilizaram de patrocínios privados. Assim, das orquestras avaliadas pela autora apenas uma apresentou atividade regular no primeiro semestre de 2011 se mantendo com verbas privadas. No caso do

restantes, por meio de seus instrumentistas, foram contatadas buscando a identificação do número de bacharéis, licenciados, não-especialistas e estudantes de música. Em um primeiro momento se buscou reconhecer aqueles que exerciam atividades com a docência. Para tanto, a Figura 10 ilustra as possibilidades de profissionais identificados neste primeiro contato com as orquestras. As informações que identificam o modelo de como estes dados foram coletados para a identificação de cada profissional (com e sem atuações docentes), estão contidas no Apêndice 1.

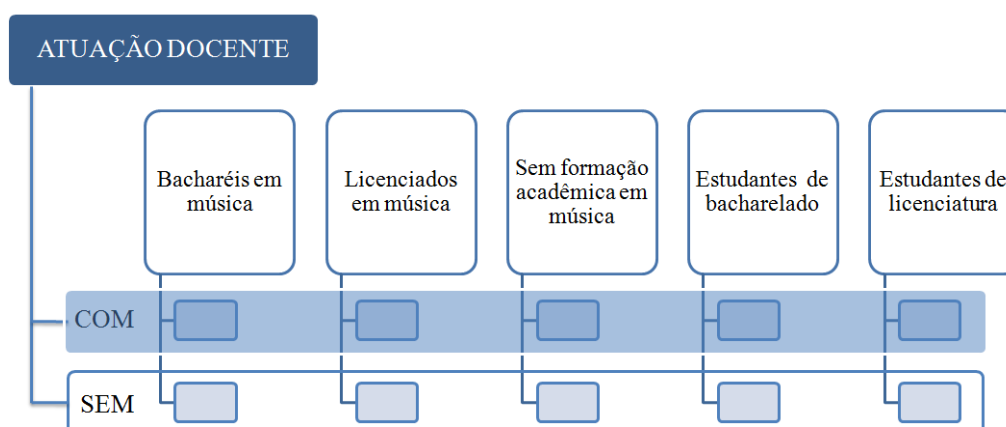


Figura 10 - Possibilidades de profissionais identificados no primeiro contato com as orquestras.

A partir destas identificações, a pesquisa foi conduzida com aplicação do questionário específico (Apêndice 2) para aqueles profissionais que atuam nestas orquestras e que possuíam bacharelado em música/instrumento. Todos os bacharéis foram convidados a participar do estudo e aqueles que aceitaram participar de forma voluntária, foram incluídos e contabilizados como amostra do mesmo. A Figura 11 ilustra as indicações que levam ao número amostral de bacharéis do presente estudo.

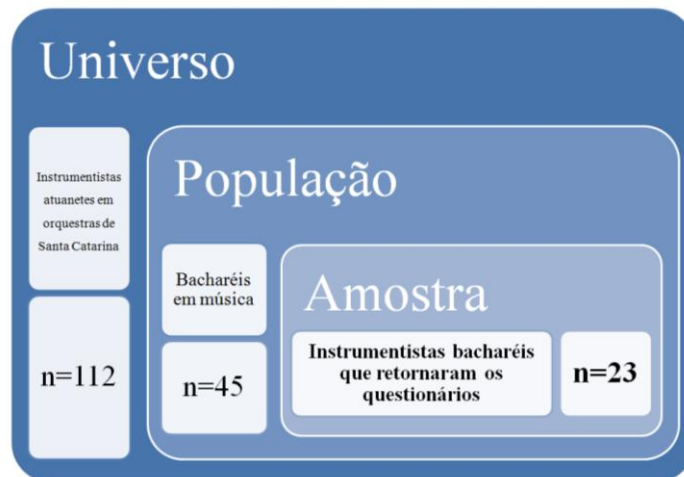


Figura 11 – Número amostral de bacharéis do presente estudo.

Dos 45 bacharéis identificados, 11 atuavam em mais de uma orquestra no estado, 11 bacharéis não se dispuseram a participar do estudo ou não retornaram os questionários preenchidos até o final da tabulação dos dados e, desta forma, obteve-se uma amostra de 23 instrumentistas bacharéis que se dispuseram a participar voluntariamente do estudo, preencheram o questionário e retornaram ao pesquisador.

4.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada de forma direta nas sedes das orquestras onde são desenvolvidos os ensaios, nas respectivas cidades como indicado anteriormente. O próprio pesquisador acompanhou todas as etapas do estudo visto que Crespo (1993) indica que uma coleta de dados direta é feita sobre os elementos informativos e pertinentes de registro obrigatório, coletados pelo próprio pesquisador por meio de inquéritos e questionários que contemplam vários tipos de dados.

Após a identificação da amostra foi explicado individualmente os objetivos do estudo e a importância de suas participações. Após o aceite voluntário em participar do estudo foram aplicados os questionários de forma individual. Após o preenchimento os questionários foram entregues ao pesquisador que retornou os resultados para aqueles que mostraram interesse inserindo seus *emails* para contato no questionário.

4.4 INSTRUMENTO PARA A COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Na pesquisa de *survey* os conceitos a serem compreendidos devem ser convertidos em perguntas num questionário, de forma a permitir a coleta de dados empíricos relevantes à pesquisa. Assim, foi elaborado um questionário com questões pertinentes aos objetivos do estudo utilizando medidas nominal, ordinal, intervalar e de razão. Além disso, conforme indicações do mesmo autor, o questionário apresentou questões abertas (solicitando que os bacharéis preenchessem as próprias respostas) e fechadas (solicitando aos bacharéis a escolha em listas apresentadas para cada questão) (BABBIE, 1999). O questionário, em sua versão final, utilizado com os bacharéis em música está ilustrado no Apêndice 2. Além do questionário foram consideradas as verbalizações dos bacharéis.

Para a análise dos dados foi utilizada estatística descritiva, para resumir os dados e associar variáveis, conforme indicações de Babbie (1999).

No período de março a abril de 2011 foi realizado um estudo piloto com o objetivo de verificar a organização do desenho da amostra e dos métodos de coleta de dados. Desta forma, foram selecionados apenas aqueles itens que demonstraram relação com os objetivos do estudo e associação com o propósito do mesmo (BABBIE, 1999), ou seja, verificar a atuação docente dos bacharéis em música/instrumento.

Além disso, conforme indicações do mesmo autor foram desenvolvidas análises específicas com vistas para a clareza das perguntas, para o próprio formato do questionário e para a variância das respostas dadas pelos indivíduos selecionados para o estudo piloto.

O estudo piloto foi composto pela avaliação de seis bacharéis em música atuantes nas orquestras de Santa Catarina. Especificamente, considerando-se a atuação dos profissionais avaliados, verificou-se que os indivíduos estavam inseridos em atividades orquestrais, como *performers*, e também apresentam atividades profissionais como docentes de instrumento, atuando em projetos culturais, aulas de música, produção musical, regência e na produção de arranjos. Além disso, foi possível identificar que 50% dos indivíduos avaliados trabalhavam com docência na área da educação musical geral (não no ensino de instrumento), fato este que demanda de maiores investigações em estudos futuros.

Desta forma, o estudo piloto permitiu identificar que realmente existia inserção dos profissionais, graduados como bacharéis, em atividades de docência e estas muitas vezes não se limitavam ao ensino do próprio instrumento musical. A realização do estudo piloto possibilitou uma análise mais aprofundada das questões que foram efetivamente realizadas no

estudo propriamente dito, ou seja, a avaliação do questionário e sua aplicabilidade. Os resultados do estudo piloto estão descritos no Apêndice 3.

Na tentativa de identificar as propostas curriculares atuais das IES foi realizada uma investigação do Projeto Pedagógico e/ou grade curricular, dos cursos de bacharelado, disponibilizada de forma *online* (no *site* de cada IES). Salienta-se que alguns IES não apresentam o projeto pedagógico e, algumas delas, apresentam apenas a grade curricular que compõe as disciplinas obrigatórias.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente estudo buscou investigar as atividades de docência de bacharéis em instrumento vinculados as orquestras do Estado de Santa Catarina. Em um total de sete orquestras foram avaliadas cinco orquestras que apresentaram atividades regulares no período de junho a dezembro de 2011. Os problemas das orquestras do Estado, que se associam principalmente às questões de ordem financeira já foram relatados por Teixeira (2011) que também ficou impedida de avaliar alguns profissionais pelo recesso em função dos recursos econômicos. As orquestras que atuam no Estado dependem ou de incentivos fiscais privados ou de projetos Estaduais e Federais, aprovados anualmente, que promovem práticas pontuais e momentâneas. Além disso, pode-se dizer que esse cenário impossibilita a continuidade das atividades (com vistas principalmente para a gestão da carreira, especializações e organização financeira dos profissionais) e o estímulo para aqueles que desejam ingressar na carreira ou até mesmo se manter nela.

Especificamente associando o número de integrantes das orquestras avaliadas observou-se um total de 112 instrumentistas¹⁶ (números totais independentemente do instrumento tocado e/ou da formação), sendo a maior parte desses indivíduos bacharéis (45 indivíduos) e sem formação em música (37 indivíduos). A Figura 12 ilustra o número e a formação dos instrumentistas que atuam nas cinco orquestras coletadas.

¹⁶ Vale salientar que este número não representa o total de instrumentistas de orquestras do Estado de Santa Catarina, visto que, algumas orquestras não foram avaliadas em função do recesso e, neste caso específico, pode-se citar que a orquestra que apresenta em seu quadro o maior número de instrumentistas não participou da presente avaliação.



Figura 12 – Número dos indivíduos considerando a formação de ensino superior dos instrumentistas das orquestras de Santa Catarina.

Considerando os instrumentistas atuantes nas orquestras de Santa Catarina, pode-se dizer que 105 dos 112 indivíduos entrevistados atuam em atividades ligadas a docência. No entanto, destes indivíduos apenas seis são licenciados em música e cinco estão cursando a licenciatura. Esses dados confirmam as indicações de Penna (2007) que informa que mesmo em regiões onde há a licenciatura como opção, muitas vezes bacharéis, ou mesmo músicos com as mais variadas formações, atuam como educadores musicais.

Além disso, se considerar os estudantes e os bacharéis já formados, que totalizam 64 profissionais, apenas dois não atuam com atividades ligadas a docência em música (Figura 13). O projeto pedagógico do curso da Universidade do Estado de Santa Catarina¹⁷ (UDESC) indica que por volta de 90% dos alunos encontram-se trabalhando profissionalmente antes de concluir o curso e, no caso dos alunos do bacharelado avaliados pelo presente estudo observa-se ainda que esses estão inseridos em orquestras e em atividades de docência.

Considerando os resultados da Figura 13 é possível identificar que os instrumentistas sem formação em música¹⁸ além de atuarem como profissionais das atividades de *performance* também atuam em atividades de docência. Esses resultados vão ao encontro das informações de Almeida (2005) que também encontrou instrumentistas com diversas formações atuando como professores. O estudo de Oliveira, Santos e Hentschke (2009) demonstrou resultados semelhantes ao avaliar 104 professores de piano. Além dos bacharéis

¹⁷ Projeto pedagógico UDESC disponível em: http://www.ceart.udesc.br/Graduacao/Cursos/projeto_bacharelado%202008.PDF. Acesso em 05 jan 2012.

¹⁸ Os indivíduos sem formação específica em música apresentaram diferentes formações universitárias ou ainda sem formação superior.

(42%) as autoras encontram indivíduos com diferentes formações, sendo licenciados (10%), outros bacharéis (8%), superior incompleto em música (20%), superior incompleto em outras áreas (8%) e com formação pré-universitária (12%).

Embora os dados reflitam as indicações de Glasser e Fonterrada (2007) e de Correia e Bellochio (2008) que remetem a atuação docente não recente e comum de indivíduos não-especialistas, as preocupações dos resultados encontrados no presente estudo levam a novas investigações. Essas permitem estudos com enfoque tanto no desenvolvimento econômico/profissional (como salários, necessidade de recursos humanos, nível profissional) quanto questões associadas ao próprio ensino musical, visto que muitos destes não-especialistas podem não ter realizado estudos que abarcassem atividades de cunho pedagógico ou didático desconsiderando os elementos musicais, a atuação específica do instrumento e suas formas de passar a informação. A Figura 13 ilustra a incidência da atuação docente considerando a formação de nível superior dos instrumentistas das orquestras de Santa Catarina.

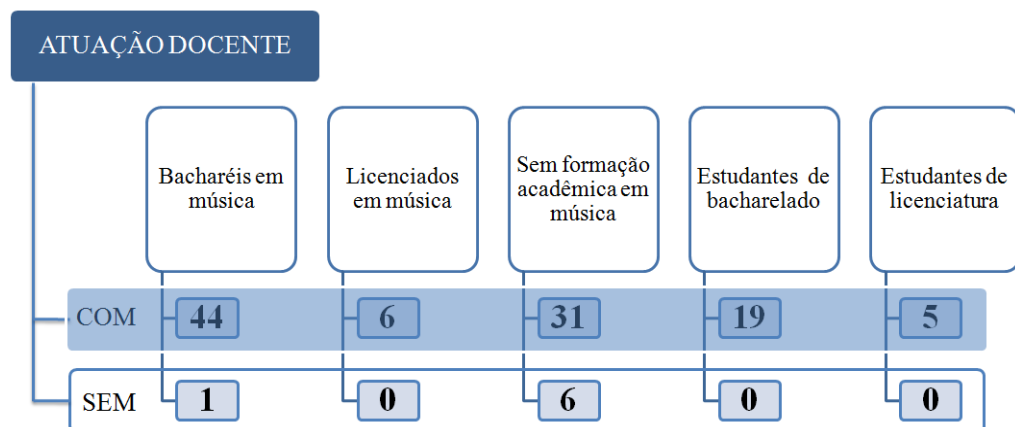


Figura 13 – Incidência de atuação docente considerando a formação dos instrumentistas das orquestras de Santa Catarina.

Especificamente considerando os indivíduos avaliados pelo presente estudo, que totalizam 23 bacharéis, sendo dois sem práticas docentes, pode-se dizer que o tempo de atuação docente (dos 21 professores bacharéis) foi de $13,20 \pm 7,39$ anos, sendo 30 anos o tempo de atuação máxima e um (1) ano o tempo de atuação mínima dos bacharéis como professores. A maioria dos profissionais (47,37%) desenvolvem suas atividades de docência em uma carga horária semanal de 20 horas, assim como ilustra a Figura 14.

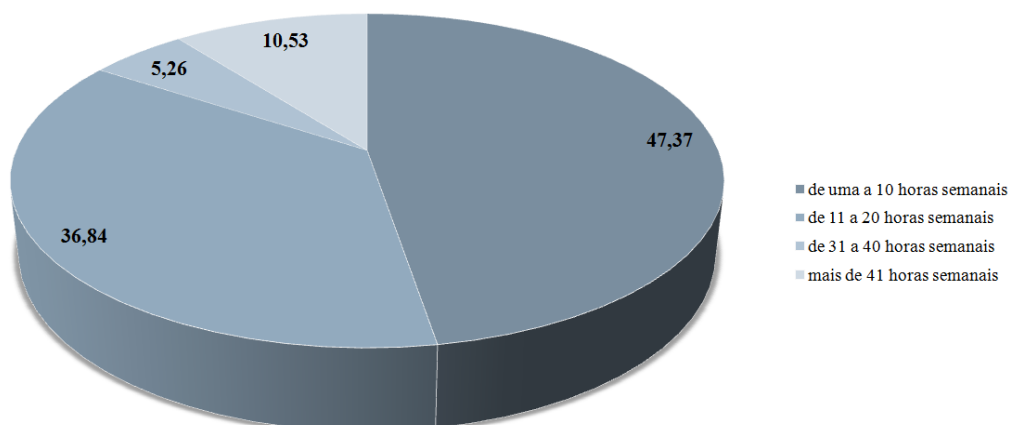


Figura 14 – Carga horária semanal de atuação docente.

Fazendo uma comparação com o tempo de atividade profissional na orquestra, conforme estudo de Teixeira (2011), pode-se dizer que esses instrumentistas atuam de forma semelhante com atividade de docência e com as orquestras (considerando tanto as práticas individuais com instrumento quanto as atividades coletivas com toda a orquestra). Esses achados devem ser refletidos principalmente com vistas para as possibilidades de mercado, que em Santa Catarina, apresenta espaço não apenas para a inserção em orquestra, mas também para as atuações na docência.

No entanto, é necessário ainda verificar as atuações dos licenciados em música, tendo em vista suas inserções em atividades de *performance*. O estudo de Cunha, Lombardi e Ciszewski (2009) demonstra que o professor de música (licenciado em música) ainda não está atuando na maior parte das escolas, e nem há, atualmente, número suficiente de licenciados em música para atuarem no ensino básico do país.

Neste mesmo contexto, citam-se as preocupações relatadas pela Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação (MEC) que contextualiza que o desafio que surge com a nova lei (Lei 11.769/2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica) é a formação de professores. Segundo os dados mais recentes do Censo da Educação Superior, de 2006, o Brasil tem 42 cursos de licenciatura em música, que oferecem 1.641 vagas. Em 2006, 327 alunos formaram-se em música no Brasil (CAPES, 2008) fato esse que demonstra a necessidade de docentes nesta área.

Como o foco do presente estudo preocupa-se com a docência de bacharéis em música, para a análise dos dados foram considerados apenas aqueles indivíduos com formação superior em bacharelado. Desta forma, dos 45 instrumentistas com formação em bacharelado

em música, 23¹⁹ entregaram o questionário preenchido. Vale salientar que assim como indica o estudo de Teixeira (2011), muitos instrumentistas desenvolvem suas atividades profissionais em mais de uma orquestra. No caso da presente proposta, 11 dos 45 instrumentistas bacharéis desempenham suas atividades profissionais em mais de uma orquestra do Estado, no entanto, esses foram contabilizados apenas uma vez e inseridos na orquestra considerada como sendo a principal (indicada por cada bacharel como sendo a orquestra de atuação principal). Corroborando com essas informações, o estudo de Teixeira (2011), que também realizou uma investigação com instrumentistas das orquestras de Santa Catarina (sem considerar a formação específica), mostrou que 33,33% dos avaliados tocam em mais de uma orquestra.

Especificamente sobre o número de indivíduos bacharéis observa-se que, assim como ilustra a Figura 15, apenas dois bacharéis não apresentam atividades ligadas a docência, o que significa 8,70% instrumentistas bacharéis sem atuação docente, ou seja, a maioria dos bacharéis (91,30%; n=21) exercem atividades ligadas a docência instrumental. Segundo verbalizações dos instrumentistas, para a carreira profissional houve preocupação apenas com a especialidade de seu instrumento, ou seja, sua formação foi conduzida, por escolha própria, para a *performance*. No entanto, todos os bacharéis desenvolvem outras atividades remuneradas que não estão associadas a prática na orquestra. Neste sentido, Teixeira (2011) também identificou dados semelhantes de atuação não apenas em atividades docentes, mas também em outras práticas junto ao instrumento musical, como por exemplo, cachês²⁰.

Uma das premissas adotadas pelo presente estudo se centra nas informações de Glasser e Fonterrada (2007) que indicam que os professores de instrumento são os instrumentistas bacharéis. As autoras debatem as possibilidades de indivíduos bacharéis em música desenvolverem atividades de docência o que de fato ocorre na prática, como evidenciado pelos dados do presente estudo. As autoras contextualizam que o professor é a pessoa em sala de aula, capaz de desenvolver seu trabalho a partir de seu repertório interno, intelectual e emocional. Por isso, indicam que as concepções de ensino dos professores se manifestam em suas atitudes e em sua maneira de conduzir o relacionamento com o aluno no processo de ensino-aprendizagem (GLASSER e FONTEERRADA, 2007). O estudo de Louro e Souza (1999) afastou as atuações dos bacharéis do ambiente da escola fundamental e média

¹⁹ Dos 45 bacharéis identificados 11 tocavam em mais de uma orquestra do Estado e foram considerados na orquestra indicada como principal, seis não se dispuseram a participar do estudo e cinco bacharéis não retornaram os questionários preenchidos até o final da tabulação dos dados.

²⁰ Atividade artística remunerada sem vínculo empregatício.

em função das afirmações de autores como Souza (1997) que indica diferenças consideráveis entre as realidades vividas no ambiente da escola fundamental e média e em outros ambientes de ensino de música. No entanto, o presente estudo não limitou as informações associadas às atuações com a docência instrumental, tendo em vista que muitos bacharéis atuam até mesmo em escolas. Os dados coletados com os bacharéis atuantes nas orquestras do Estado de Santa Catarina permitem identificar que a atuação em educação musical geral²¹ é realizada por 47,83% (n=11) dos bacharéis (Figura 15). Assim, é pertinente a busca de subsídios que indiquem os saberes docentes dos bacharéis que atuam com atividades da docência, seja ela instrumental ou na educação musical geral.

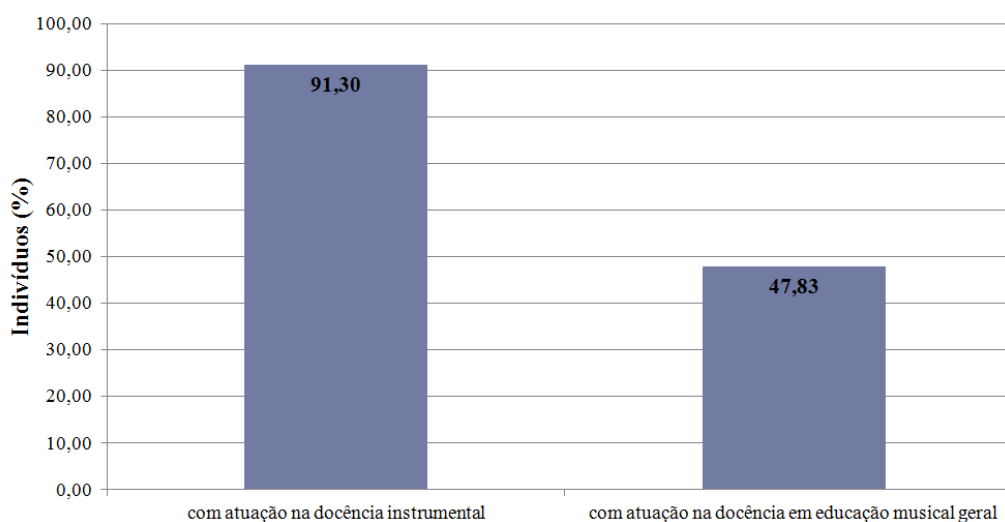


Figura 15 – Bacharéis e a atuação com a docência.

Os bacharéis indicaram que as motivações para as atuações em ambientes que não se associam apenas a *performance* (no caso das atuações em orquestras), mas também com a prática docente (considerando o instrumento) estão associadas principalmente pelas necessidades financeiras (13 bacharéis) e pelas oportunidades do mercado (12 bacharéis). Desta forma, observa-se que as possibilidades de atuação, no mercado profissional atual, não exigem a formação específica em licenciatura. Ademais, de acordo com os dados encontrados pelo presente estudo, observa-se que a formação de bacharel também não é solicitada para as atuações com a docência instrumental, o que de certa forma indica que na prática os saberes experienciais, indicados por Araújo (2006), são suficientes para a inserção no mercado

²¹ O presente estudo considera as atuações na docência tanto associada ao ensino do instrumento musical quanto associada a atuação com a docência da educação musical geral. Para Kraemer (2000) educação musical pode ser compreendida como pedagogia da música que ocupa-se com as relações entre as pessoa e a música sob o aspecto de apropriação e transmissão. No entanto, entende-se que o ensino instrumental pode ser considerado como estando dentro da educação musical geral.

profissional. Essas informações refletem o número de profissionais sem formação específica em música que atuam com a docência no Estado de Santa Catarina, visto que, dos 37 instrumentistas sem formação específica em música, 31 atuam como professores. Da mesma forma, pode-se citar o estudo de Cerqueira (2010) que apontou que apenas quatro dos 35 bacharéis em piano apresentaram problemas de titulação ao assumir um cargo para professor. O autor ainda reflete que a ausência de uma legislação específica que regule os procedimentos para contratação de professores instrumentistas pode ser considerada como resultado central dos problemas.

Para Requião (2002) o músico profissional encontra no mundo do trabalho uma diversidade de campos de atuação. No caso do presente estudo, se evidenciou que os bacharéis além de atuarem em orquestras destinam suas atividades profissionais para a atuação docente, não apenas de seu instrumento, mas também na educação musical geral. A inserção dos instrumentistas nestas atividades profissionais ocorre principalmente em função das oportunidades (sete bacharéis) e necessidades financeiras (cinco bacharéis).

Com relação às práticas educativas, a docência instrumental vem sendo desenvolvida, pelos bacharéis atuantes nas orquestras de Santa Catarina, em diferentes espaços. Os resultados apontam que a maior parte dos bacharéis atua como professores em escolas/academias especializadas em música (78,26; n=18) e aulas particulares (78,26; n=18), assim como ilustra a Figura 16. Esses dados vêm ao encontro das informações de Del Ben (2003) e Penna (2007) que indicam múltiplos espaços para a atuação dos educadores em música, que no caso deste estudo são aqueles indivíduos com formação superior em bacharelado.

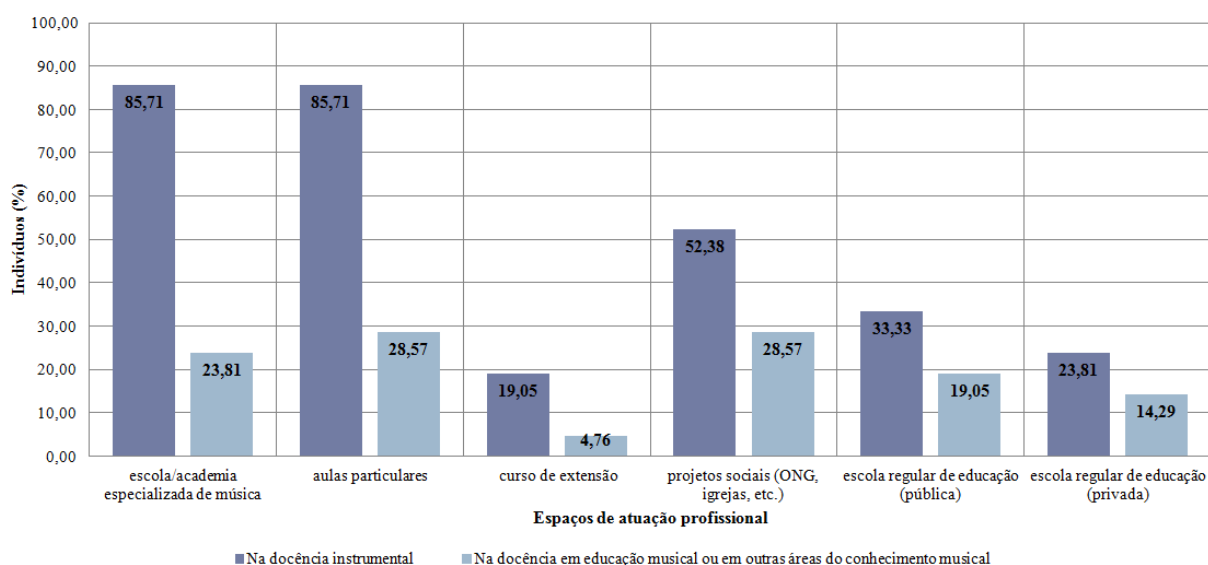


Figura 16 – Espaços de atuação profissional dos bacharéis.

Como já citado anteriormente, essas informações direcionam a atuação não apenas para o ensino do instrumento, mas também para a atuação docente na educação musical geral. Nas práticas escolares, por exemplo, observa-se que o ensino fundamental é onde há maiores atuações dos bacharéis, principalmente na docência instrumental. No entanto, a educação musical geral também é desenvolvida, tanto em espaços particulares quanto públicos, por bacharéis em música. A Figura 17 ilustra o número de indivíduos e suas respectivas atuações no contexto da escola regular (pública e privada).

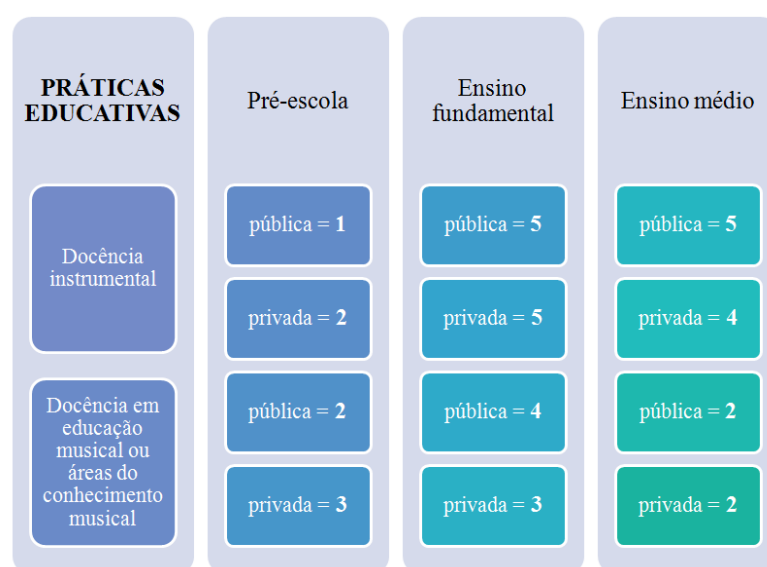


Figura 17 – Número de indivíduos e suas respectivas atuações no contexto da escola regular (pública e privada).

Tratando-se das especificidades da formação dos bacharéis observa-se que a maioria dos instrumentistas apresenta formação em violino. A Tabela 1 ilustra os percentuais de indivíduos considerando as especificidades do bacharelado.

Tabela 1 – Percentuais de instrumentistas considerando as especificidades do bacharelado.

Especificidade do bacharelado	Número de indivíduos	Percentual
Violino	11	47,82
Viola	4	17,38
Violoncelo	2	8,70
Contrabaixo	2	8,70
Trompete	2	8,70
Trombone	1	4,35
flauta transversal	1	4,35

8,70% (n=2) indivíduos estão cursando outra graduação, sendo essas, licenciatura em música e artes cênicas. 13,04% (n=3) dos indivíduos são graduados em outros cursos de formação superior, sendo estes licenciatura em música, pedagogia e bacharel em pintura e gravura.

Ao investigar sobre as docências instrumentais desenvolvidas observou-se que 43,48% (n=10) dos bacharéis instrumentistas ministram aulas em outros instrumentos que não são de sua habilidade principal no curso de formação superior. Essas informações se associam as indicações de Tardif (2004) que trata do modelo tipológico dos saberes docentes. O autor indica que os saberes pessoais dos professores, pela história de vida, e os saberes provenientes da formação escolar anterior, pela formação e pela sociabilização pré-profissionais, fazem parte da integração do trabalho docente. Tardif (2002) também considera que a trajetória de formação e atuação profissional são importantes para a caracterização dos saberes docentes. Neste caso, o autor também menciona os saberes temporais (associados a história de vida dos professores), plurais e heterogêneos (associados a diversas fontes) e personalizados e situados (associados as diferenças entre os indivíduos que são únicos como pessoas). O Quadro 2 ilustra a habilitação de cada instrumentista e suas respectivas atuações docentes (considerando os tipos de instrumentos musicais).

Quadro 2 – Habilitação do bacharelado e instrumento de atuação docente.

Habilitação bacharelado	Número de Bacharéis	Atuação docente considerando o tipo de instrumento ministrado
contrabaixo	2	contrabaixo
trombone	1	trombone
trompete	2	trompete
viola	1	viola, violino e flauta doce
viola	2	viola e violino
viola	1	viola, violino, percussão
violino	5	violino
violino	1	violino e piano
violino	3	violino e viola
violino	1	violino, canto
violoncello	1	violoncello e violão
violoncello	1	violoncello

Além disso, uma importante informação a ser considerada é associada aos saberes provenientes da formação profissional para o magistério. No caso dos bacharéis avaliados, dois indivíduos apresentam formação no ensino médio com ênfase no magistério o que, segundo Tardif (2004) se integra no trabalho docente pela formação e pela sociabilização profissional nas instituições de formação de professores.

Os textos pesquisados por Werle e Bellochio (2009) indicam e exemplificam as possibilidades de formação superior de professores, não fechando o espaço em um modelo a ser seguido. Para as autoras, isso implica a compreensão de que a música pode ser aprendida e realizada, na formação profissional e nos espaços da educação básica, de diferentes modos. No caso dos bacharéis o que se observa é que as formações são realizadas não apenas considerando o espaço acadêmico-profissional, mas também espaços que vão desde suas inserções enquanto alunos até suas práticas enquanto professores de instrumento e/ou de educação musical. Além disso, as proximidades técnicas e pedagógicas, como no caso do violino e viola, podem justificar o fato de atuação docente em ambos os instrumentos, assim como evidenciado no Quadro 5. As questões associadas a interdisciplinaridade, indicada por Araújo (2006), também podem ser consideradas nesses casos, tendo em vista que, apesar de serem instrumentos considerados diferentes tanto na prática performática quanto ergonômica, muitas aplicações podem ser replicadas para ambos os instrumentos.

Com relação às formações sequenciais, pós ensino superior, evidencia-se que 34,78% dos indivíduos realizam outros cursos de formação, como por exemplo, especialização (04 instrumentistas), mestrado (04 instrumentistas) e doutorado (01 instrumentista). A exemplo formação da pós-graduação o Título VI da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece que os cursos de doutorado podem suprir a exigência de título acadêmico, e muitas vezes, as formações complementares também podem suprir lacunas não contempladas em cursos de formação superior além de propiciarem a abertura de novas opções profissionais. Desta forma, observa-se que nove instrumentistas se mantiveram estudando formalmente em cursos de pós-graduação²², além dos cursos de bacharelado, o que possibilita suas inserções enquanto professores ao menos para as práticas no ensino superior.

Considerando especificamente aqueles conhecimentos que favorecem a prática do professor enquanto atividade de ensino, que segundo Araújo (2006) englobam os saberes da função educativa, pode-se dizer que os cursos superiores de bacharelado apresentam

²² Os cursos de pós-graduação (principalmente mestrado e doutorado) visam a formação de recursos humanos altamente qualificados, com vistas ao ensino, pesquisa e ao desenvolvimento científico e tecnológico. Disponível em: <<http://www.usp.br/prpg/pt/internal/programas.html>>. Acesso em: 18 fev de 2012.

preocupações para um mercado emergente que emprega muitos bacharéis. Neste sentido, os bacharéis avaliados pelo presente estudo indicaram que suas formações superiores foram constituídas por disciplinas de didática do ensino do instrumento, psicologia da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, metodologia do ensino superior, música na educação superior e pedagogia.

Em pesquisa realizada por Louro e Souza (1999) das 14 Instituições de Ensino Superior avaliadas cinco informaram que o curso não possuía preocupação com a formação do professor de instrumento, ou com a formação desse perfil profissional e nove informaram que essa era uma preocupação do curso.

Na prática vigente, Fávero (2000) indica que a estrutura dos cursos superiores em música no Brasil está institucionalizada em Bacharelado em Canto, Bacharelado em Instrumento, Bacharelado em Composição, Bacharelado em Regência e Licenciatura Plena. No entanto, para o autor ainda não há diferenciações do que foi instituído no Art. 252 do Decreto n.º 19.852, de 11 de abril de 1931 que estabelece que o Curso Superior visa formar instrumentistas e cantores (professores), compositores e regentes (maestros) e virtuosos.

Neste mesmo contexto, Hentschke e Oliveira (2000) indicam que a maioria dos cursos de graduação em Música oferecidos pelas universidades brasileiras estão voltados para a formação de profissionais no campo da música erudita, com exceção de alguns poucos cursos que possuem ênfase no campo da música popular. Para as autoras esses acontecimentos se devem principalmente à exigência imposta aos cursos de graduação – obedecer ao currículo mínimo, estipulado pelo Ministério da Educação em 1969. No entanto, pode-se dizer que existe uma defasagem significativa entre o que foi previsto no currículo mínimo em 1969 (e ainda em vigor), e o mercado de trabalho nos dias de hoje.

Para uma análise mais aprofundada Louro e Souza (1999) adotaram categorias que refletem a contribuição das disciplinas pedagógicas, considerando as grades curriculares dos cursos de bacharelado, sendo assim classificadas: 1) disciplinas pedagógicas gerais: nos nomes destas disciplinas não aparecem referências à especificidade do ensino da música, como por exemplo, psicologia da educação e didática; 2) disciplinas pedagógicas musicais: nestas disciplinas existe alguma referência, em sua denominação, à especificidade do ensino musical. Alguns exemplos seriam: didática musical ou metodologia do ensino da música. Nesta categoria os nomes das disciplinas não se referem a um instrumento específico; e 3) disciplinas pedagógicas músico-instrumentais: nestas disciplinas o nome específico de um instrumento é referenciado, como por exemplo, metodologia do ensino de piano ou pedagogia dos instrumentos.

Com relação aos cursos de bacharelado, 04 (17,38%) bacharéis informaram que não tiveram, durante suas graduações, disciplinas voltadas a docência (tanto pedagógicas gerais quanto pedagógicas musicais), sendo que o restante desses profissionais (82,62%) teve a oportunidade de cursar disciplinas que oferecessem conhecimentos sobre a docência o que, segundo Araújo (2006) favorece a prática do professor enquanto atividade de ensino. Com relação aos cursos de formação dos bacharéis avaliados pelo presente estudo, houve formação em seis cursos brasileiros e três cursos equivalentes do exterior, assim como ilustra a Figura 18.

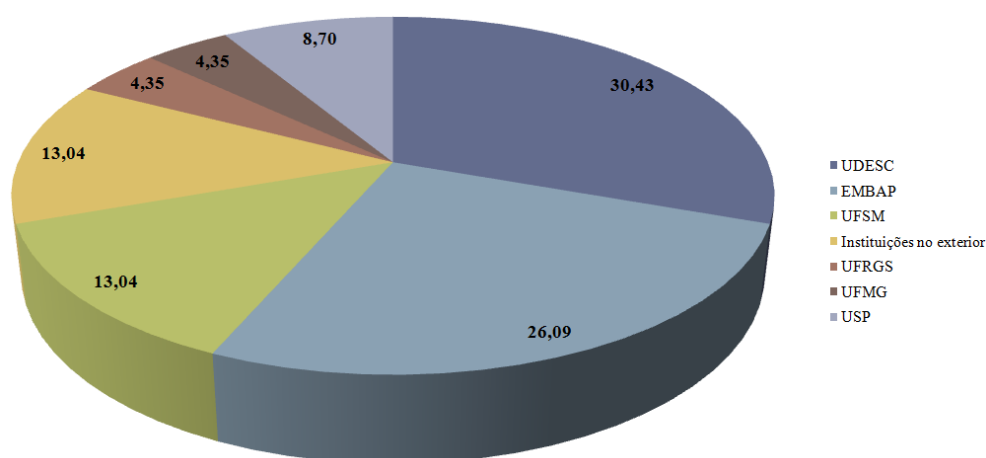


Figura 18 – Bacharéis e as Instituições de Ensino Superior.

Mesmo que 30,43% dos bacharéis tenham obtido seus títulos no Estado de Santa Catarina, observa-se que a maioria (69,57%) dos bacharéis possui formação de ensino superior fora do Estado. Esses dados somados com o número de indivíduos sem formação específica atuantes nas orquestras refletem o número de Instituições que disponibilizam a formação em música, principalmente em Santa Catarina. Além disso, pode-se dizer que o Estado não é tradicionalmente reconhecida por possuir conservatórios de música renomados ou de grande influência no meio artístico nacional.

Fazendo uma análise apenas da região Sul do país pode-se dizer que Santa Catarina ainda apresenta-se deficitária com vistas para o número de cursos de ensino superior em música e sua capilaridade nas diversas regiões do Estado. Desta forma, segundo informações da página do Ministério da Educação (*e-mec*²³) considerando a denominação de curso – música observa-se que enquanto o Rio Grande do Sul apresenta 11 Instituições de Ensino

²³ Sistema e-mec – Instituições de Ensino Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 fev de 2012.

Superior (cinco públicas e seis particulares) e o Paraná apresenta 8 Instituições (sendo seis públicas e duas particulares) que disponibilizam cursos de música, Santa Catarina disponibiliza apenas três, sendo estas: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Universidade Regional de Blumenau (FURB) (MEC, 2012), assim como ilustra o Quadro 3.

Diferentemente do Rio Grande do Sul e do Paraná, o Estado de Santa Catarina apresenta limitadores que vão além do número de Instituições que oportunizam uma formação superior em música. Neste caso, esses limitadores podem ser assim citados:

- o número de Instituições de Ensino Superior com ensino público: Santa Catarina apresenta apenas a UDESC como proponente de cursos de música (licenciatura e bacharelado);
- o número de cidades com propostas para o ensino da música: os cursos de música no Estado de Santa Catarina são concentrados em apenas três cidades, localizadas geograficamente em uma região mais litorânea, sendo: Florianópolis, Itajaí e Blumenau;
- o número de cursos considerando a licenciatura e as diferentes habilitações do bacharelado: em Santa Catarina são encontrados apenas cinco tipos de bacharelados na UDESC e estes se associam principalmente aos instrumentos de cordas (violino, viola, violoncelo, violão e piano). A UDESC ainda apresenta curso de licenciatura em música; A UNIVALI apresenta tanto a licenciatura quanto bacharelado, no entanto o curso de bacharelado em música não apresenta uma característica específica para um instrumento musical; A FURB apresenta apenas o curso de licenciatura em música.

O Quadro 3 ilustra os Estados da região Sul do Brasil em uma comparação com o número de Instituição de Ensino Superior que disponibilizam cursos de música.

Quadro 3 – Estados da região Sul do Brasil e suas respectivas Instituições de Ensino Superior em música.

RIO GRANDE DO SUL	
Música	Centro Universitário Metodista – IPA
	Escola Superior de Teologia – EST
	Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA
	Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI
	Instituto Superior de Música de São Leopoldo – ISM
	Universidade de Caxias do Sul – UCS
	Universidade de Passo Fundo – UPF
	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS
	Universidade Federal de Pelotas – UFPEL
	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
SANTA CATARINA	
Música	Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
	Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI
Artes - música	Universidade Regional de Blumenau – FURB
PARANÁ	
Música	Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP
	Faculdade de Artes do Paraná – FAP
	Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel – FACIAP
	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR
	Universidade Estadual de Londrina – UEL
	Universidade Estadual de Maringá – UEM
	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
	Universidade Federal do Paraná – UFPR

Fonte: Ministério de Educação. 2012. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

Especificamente retratando as Instituições de Ensino Superior responsáveis pela formação dos indivíduos avaliados pelo presente estudo, pode-se dizer que hoje, conforme verbalizações dos bacharéis avaliados, o currículo adotado já engloba um número maior de disciplinas de preparação para a docência. Além disso, ao se observar o projeto pedagógico²⁴ e/ou grade curricular dos cursos de cada instituição observa-se que em muitas delas há ênfase

²⁴ Algumas Instituições de Ensino Superior não disponibilizam em seus sites os projetos pedagógicos dos cursos impossibilitando com maior profundidade algumas questões associadas principalmente as pretensões da Instituição para com seus futuros graduados.

para atividades ligadas à docência, fato esse que remete as necessidades do mercado. Em 1997 o estudo de Louro citado por Louro e Souza (1999) já indicava grades curriculares que apresentavam disciplinas pedagógico-instrumentais no curso de bacharelado. A autora classificou 13 cursos brasileiros de bacharelado, que retornaram as avaliações propostas no estudo, em categorias conforme documentos curriculares. Os resultados encontrados pela mesma autora demonstram que seis cursos não possuíam disciplinas pedagógico-musicais no curso de bacharelado; duas Instituições disponibilizam disciplinas pedagógico-instrumentais optativas para o curso de bacharelado; duas Instituições apresentavam grades curriculares em discussão com inclinação para a inserção de disciplinas pedagógico-instrumentais no curso de bacharelado; e quatro Instituições apresentavam grades curriculares com disciplinas pedagógico-instrumentais no curso de bacharelado.

Em uma análise conforme Instituições de formação dos bacharéis participantes do presente estudo pode-se dizer que os concluintes da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), por exemplo, relataram disciplinas voltadas para a didática do instrumento e técnica do ensino do instrumento e estágio supervisionado. Na estrutura curricular²⁵ observa-se que o curso de instrumento apresenta, em sua grade obrigatória, disciplinas de didática musical que se associam a didática geral e a didática musical das técnicas do ensino do instrumento. No entanto, as disciplinas complementares, que devem totalizar 240 horas, não estão disponibilizadas na página da Instituição o que não permite identificar se há possibilidades de escolhas para disciplinas ligadas a formação de professores como em outras Instituições.

Na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) as disciplinas indicadas pelos bacharéis como sendo os seus saberes disciplinares e curriculares foram: didática do instrumento, prática artístico-pedagógica I, prática artístico-pedagógica II, didática I, didática II e psicologia da educação. Considerando a estrutura curricular adotada na UDESC todas as disciplinas mencionadas pelos bacharéis ainda se encontram no projeto pedagógico do curso, sendo disciplinas optativas, a psicologia da educação e disciplinas obrigatórias, a didática do Instrumento I e II; prática artístico-pedagógica I e II. De forma geral, a existência de indicações de bacharéis enquanto docentes se referem às informações contidas no projeto pedagógico de cursos como o da UDESC. Neste sentido, o compromisso assumido pela Instituição é para a profundidade nos conteúdos gerais, artísticos e pedagógicos. Além disso,

²⁵ Grade curricular do curso de instrumento da EMBAP disponível em:
<<http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/instrumento.pdf>>. Acesso em: 06 de fev de 2012.

no projeto pedagógico da UDESC²⁶ há indicações da necessidade da maior integração entre o bacharelado e a licenciatura o que levou as modificações curriculares que hoje são apresentadas pela IES.

Nesse sentido, Louro e Souza (1999) indicam que a formação do professor de instrumento pode ser compreendida como uma área de intersecção entre a formação do instrumentista, oferecida pelo Bacharelado, e do educador musical, oferecida pela Licenciatura o que, mais uma vez, justificaria essas necessidades. Ademais, a Universidade entende que a formação de um profissional da área de música consiste de um fundamento de disciplinas comuns entre a licenciatura e o bacharelado, fato esse já mencionado por autores como Louro e Souza (1999).

Já na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) os bacharéis indicaram ter cursado as disciplinas de pedagogia do instrumento e didática. Fazendo uma análise da estrutura curricular desta IES, hoje se observa que, a ênfase nas disciplinas associadas aos chamados conteúdos básicos que são os estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psicopedagogia. Especificamente considerando as disciplinas observa-se na grade curricular obrigatória a presença de disciplinas voltadas a pedagogia do instrumento. As disciplinas optativas/eletivas não foram encontradas no site da IES o que também não permite identificar maiores contribuições dos cursos para a formação docente.

Com relação aos cursos internacionais²⁷ os bacharéis do presente estudo tiveram formação no Conservatório Superior da Espanha (cursando disciplinas de pedagogia, práticas de professorado I e II), na Universidade do Chile (cursando disciplina de orientação pedagógica) e no Conservatório de Música da Itália (cursando disciplina de pedagogia do instrumento). Em uma análise comparativa, pode-se dizer que estes cursos também apresentam disciplinas voltadas ao ensino de professores, fato esse que se assemelha as Instituições brasileiras. No entanto, observa-se que as disciplinas enfocam basicamente a pedagogia, deixando de lado as questões associadas, por exemplo, a didática e psicologia – encontradas nos cursos brasileiros.

²⁶ Projeto pedagógico UDESC disponível em:

<http://www.ceart.udesc.br/Graduacao/Cursos/projeto_bacharelado%202008.PDF>. Acesso em 05 jan 2012.

²⁷ Os cursos internacionais não foram analisados quanto aos componentes curriculares e propostas pedagógicas institucionais.

De maneira geral, pode-se dizer que os cursos de bacharelado, tanto nacionais quanto internacionais, apresentam preocupações com vistas para a atuação docente dos profissionais, já que essa prática no dia a dia realmente ocorre.

“A Resolução do CNE/CES número 2 de 8 de março de 2004, fundamentada no Art. 9º, § 2º alínea “c”, da Lei 4.024, de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES 776/97, de 3/12/97 e 583/2001, de 4/4/2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Música, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES 67/2003 de 11/3/2003, e 195/2003 de 5/8/2003, homologados pelo Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2 de junho de 2003 e 12 de fevereiro de 2004, estabelece as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Música. Trata dos princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos cursos de música, isto é, de graduação plena. Os tópicos que asseguram o perfil profissional desejado em cursos de música, conforme o Art. 5º consideram conteúdos básicos²⁸, específicos²⁹ e teórico-práticos³⁰ que abrangem estudos com enfoque para a docência”.

No caso do presente estudo, pode-se dizer que a docência é exercida pelos profissionais graduados em música – bacharelado e os conteúdos que se associam ao perfil profissional ideal também poderiam ser adotados conforme indicou o Art 5º, sendo conteúdos básicos, específicos e teórico-práticos.

Os cursos de ensino superior no Brasil, por exemplo, prevêm essas atuações e explicitam quando apresentam as áreas de atuação do curso. A UFSM apresenta no projeto pedagógico do curso de bacharelado em música campos para o trabalho profissional que englobam atividades como instrumentista, cantor, regente, compositor, arranjador, programador musical, professor particular de instrumento e/ou canto, orientador de grupos musicais e crítico musical. Considerando o foco principal do presente estudo, as indicações de atuação como professor se refere, segundo projeto pedagógico da UFSM, às práticas tanto no ensino superior quanto em escolas de música e como autônomo.

A Universidade de São Paulo (USP), por sua vez, não disponibiliza em meio digital (*site* da Instituição) o projeto pedagógico para a verificação das informações referentes ao perfil profissional e objetivos do curso. No entanto, pode-se observar conforme estrutura

²⁸ I – Conteúdos Básicos: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psico-pedagogia.

²⁹ II – Conteúdos Específicos: estudos que particularizam a e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados como Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência.

³⁰ III – Conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias.

curricular³¹ disponibilizada pela Instituição que não são ofertadas disciplinas obrigatórias que tangenciam o trabalho com questões do ensino-aprendizagem. Nas disciplinas optativas eletivas as presenças de disciplinas voltadas para o trabalho docente são: Didática de Instrumentos I, Didática de Instrumentos II, Laboratório de Educação Musical I, Laboratório de Educação Musical II, Laboratório de Educação Musical III, Educação Musical e Processos de Criação, Laboratório de Educação Musical IV, Performance, Ação educativa e Sociedade, Análise e Produção de Materiais Didáticos, Laboratório de Educação Musical V, Laboratório de Educação Musical VI.

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) o projeto pedagógico³² do curso de bacharelado em instrumentos indica habilitações formativas amplas nos instrumentos musicais e um currículo flexível o bastante para que o estudante tenha contato com as várias formas de estruturação da música e os diferentes estilos e repertórios musicais. No entanto, em nenhum momento é mencionado que o bacharel é formado com o intuito de ministrar aulas. Porém, a grade curricular constituída para os cursos de bacharelado permitem e incentivam práticas voltadas à iniciação à docência e as vivências profissionais que também podem se associar a prática docente. Da mesma forma, as disciplinas eletivas se voltam para cinco grupos, sendo o grupo quatro aquele que contém disciplinas específicas em música e pedagogia que inclui não só as disciplinas que tratam da pedagogia dos vários instrumentos, mas também as que investigam os fundamentos psico-pedagógicos e as metodologias da educação em música.

Assim como outras universidades, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) também disponibiliza disciplinas eletivas, que contemplam, aos alunos do bacharelado, a formação do professor. Disciplinas como metodologia do ensino do instrumento, psicologia e educação musical e sociologia e educação musical são opções que buscam suprir as necessidades pedagógicas, a fim de complementar de uma forma mais ampla a formação dos mesmos. Porém, para esta Instituição, a atuação docente dos bacharéis não está descrita como sendo um de seus campos de atuação. Este se resume em atuar na comunidade realizando recitais individuais ou participando de espetáculos musicais,

³¹ Grade curricular do curso de música (bacharelado) da USP disponível em: <<https://sistemas.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=27&codcur=27420&codhab=201&tipo=N>>, Acesso em 08 fev 2012.

³² Projeto pedagógico da UFMG disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/textos/graduacao/protocolo_CursoInstrumentos.pdf>. Acesso em: 05 de fev 2012.

arranjando e transcrevendo obras musicais, ensaiando e dirigindo conjuntos musicais e grupos vocais, criando e instrumentando novas composições.

A maioria das IES percebe a importância e age efetivamente para a complementação da formação docente dos bacharéis é importante verificar os saberes docentes que norteiam as práticas profissionais dos bacharéis enquanto professores. Nesse ínterim Rösig (1988) indica que o conhecimento pedagógico-musical não se encontra exclusivamente dentro dos institutos científicos. Para o autor o cruzamento singular da prática músico-educacional com a reflexão pedagógico-musical diz respeito a todas as pessoas que transmitem conhecimentos e habilidades próprios da música, sendo estes, regentes, músicos de igreja, professores particulares de música, etc. Estas informações vão ao encontro de estudos como o de Araújo (2006) que identificou saberes que vão além daqueles adquiridos em locais de formação, como por exemplo, nas Instituições de Ensino Superior.

No entanto, mesmo que haja uma movimentação com vistas para as implementações na formação observa-se, conforme dados do presente estudo, que os bacharéis percebem que a formação para a *performance* é melhor quando comparada com a formação docente, fato este natural considerando a diferença de carga horária destinada as práticas performáticas e as práticas docentes. A Figura 19 ilustra a avaliação dos bacharéis considerando o desenvolvimento das atividades profissionais ligadas a *performance* e a docência instrumental.

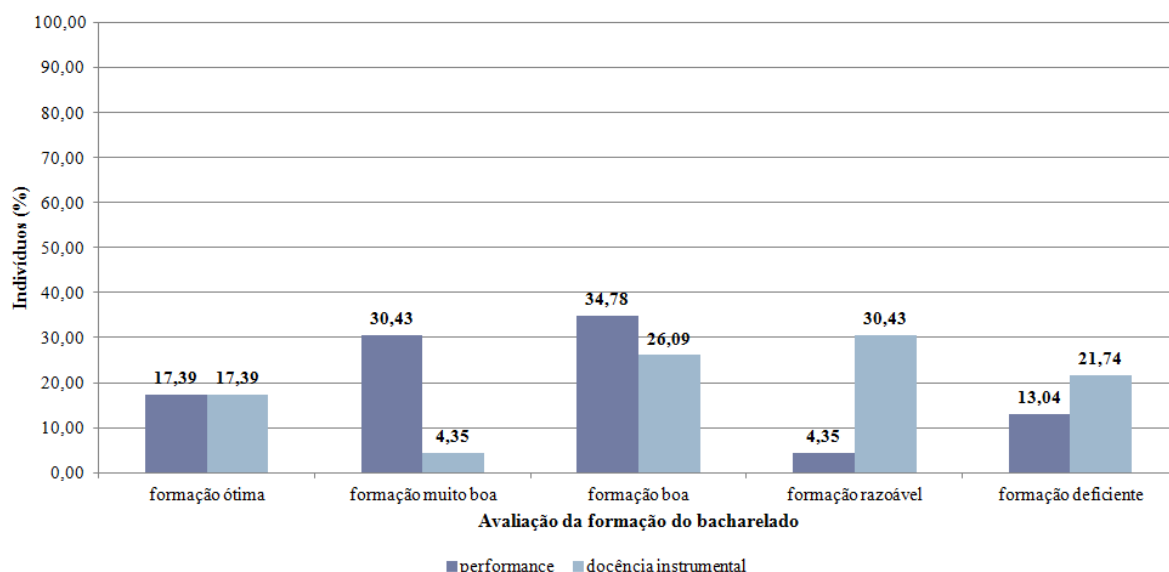


Figura 19 – Avaliação dos bacharéis considerando o desenvolvimento das atividades profissionais ligadas a performance e a docência instrumental.

Independente das avaliações quanto à formação recebida a maioria dos bacharéis acredita que a preparação para a prática da docência instrumental é muito importante (69,57%; n=16) ou importante (17,39%; n=4), assim como ilustra a Figura 20.

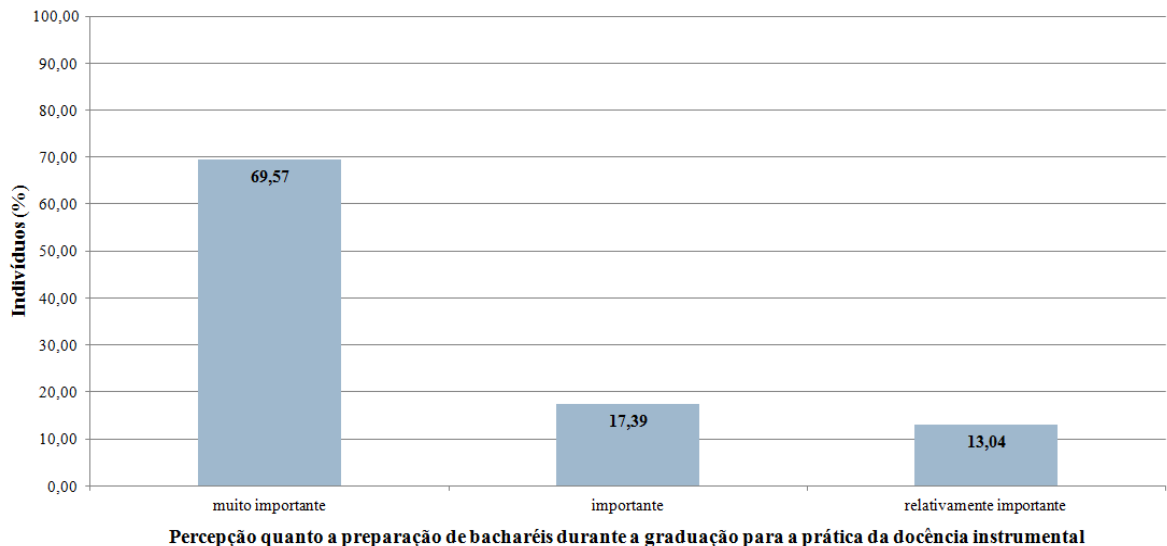


Figura 20 – Percepção quanto a preparação de bacharéis durante a graduação para a prática da docência instrumental.

Além disso, quando questionados sobre os seus conhecimentos para a docência instrumental a maioria dos instrumentistas (91,30%; n=21) consideram possuir conhecimentos (em uma escala de zero a 10) acima de sete, conforme indica a Figura 21. Já para os valores intermediários, como por exemplo, cinco, pode-se dizer que apenas dois profissionais acreditam haver conhecimentos mais baixos/ou menores para a docência instrumental.

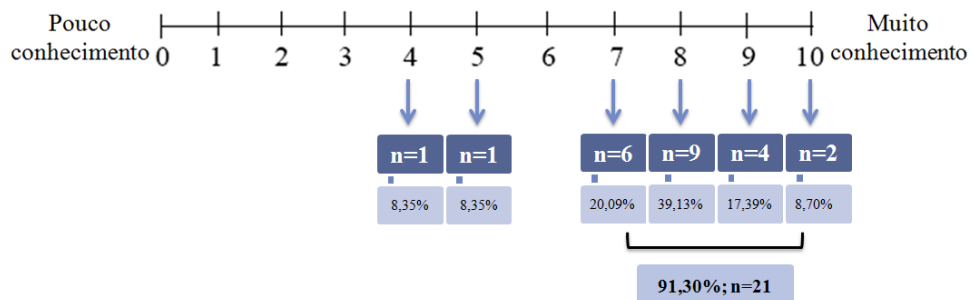


Figura 21 – Percepção dos bacharéis quanto aos seus conhecimentos para a docência instrumental.

Além disso, de acordo com a Figura 22 é possível identificar que a maioria dos instrumentistas bacharéis percebe tanto o domínio do instrumento (82,71%; n=19) quanto o conhecimento sobre docência instrumental (43,48%; n=10) como sendo muito importante para as atividades profissionais em música. Esses dados não refletem as indicações de Penna

(2007) que relata que muitos instrumentistas acreditam que para ensinar basta tocar. Os bacharéis avaliados pelo presente estudo consideram que o conhecimento da docência instrumental também é importante o que demonstra uma tendência de mudança cultural frente a importância de conhecimentos para a atuação docente.

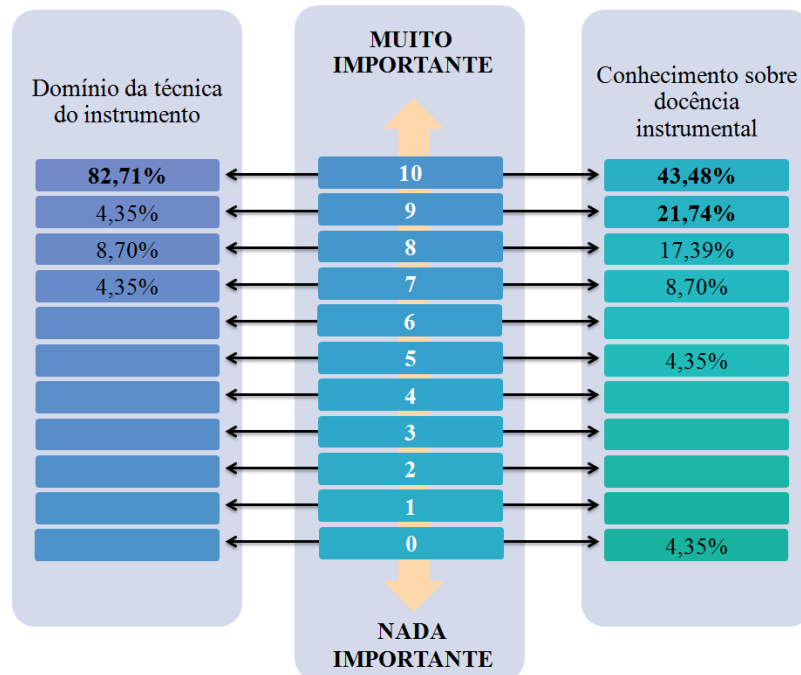


Figura 22 – Percepção dos bacharéis quanto a importância do domínio da técnica do instrumento e do conhecimento sobre a docência instrumental.

Vale salientar que nenhum dos bacharéis citou a *performance* ou o nível técnico como sendo associado a ser um bom professor. Ademais, nenhum dos bacharéis citou os saberes experienciais ligados ao instrumento. Esses dados se confirmam nas indicações dos bacharéis quando indicam os conhecimentos necessários para ser um bom professor. Na opinião dos bacharéis esses conhecimentos se relacionam principalmente aos saberes disciplinares, curriculares e da função educativa. Dentre esses conhecimentos, os técnicos e didáticos se equiparam na tentativa de ser um bom professor. Além disso, os conhecimentos pedagógicos e a própria prática docente também se mostraram como sendo importantes, assim como ilustra o Quadro 4.

Quadro 4 – Conhecimentos necessários para ser um bom professor.

Conhecimentos necessários para ser um bom professor	Número de bacharéis
técnica instrumental (saber sobre o instrumento)	12
didática	12
pedagogia	6
prática docente/experiência	6
conhecimentos teóricos	5
conhecimentos psicológicos	4
história da música	3
repertório musical	3
anatomia humana	3
harmonia	2
gosto pela docência	2
teoria musical	1
talento pessoal	1
capacidade de adaptação	1
desenvolvimento cognitivo da criança	1
desenvolvimento do ser humano enquanto ser social	1
análise musical	1
filosofia	1
estética musical	1
estilos musicais	1
disciplina	1
técnicas de concentração e relaxamento	1
cinesiologia*	1

* Cinesiologia foi considerada conforme resposta: saber os músculos que estão sendo utilizados conforme o movimento com a prática do instrumento.

Glasser e Fonterrada (2007) notaram que embora os bacharéis desejem realizar mudanças estruturais no processo de ensino-aprendizagem, boa parte dos músicos, apesar de bem intencionados não consegue efetivar essas mudanças porque continuam recaindo sobre os mesmos pressupostos pedagógicos utilizados nos cursos tradicionais, nos quais realizaram sua formação. Estes indivíduos, segundo as mesmas autoras, apresentam um discurso inovador, mas no cotidiano, a essência de sua prática permanece acorrentada a uma visão de ensino-aprendizagem há muito ultrapassada e em desacordo com a experiência que os alunos de música trazem da escola formal. No entanto, para confirmação dessas afirmações seriam necessários estudos de acompanhamento desses profissionais durante suas práticas

instrumentais enquanto docentes. Ademais, de forma geral parece que os discursos/percepções se alinham para as mudanças estruturais já citadas pelas autoras.

Os conhecimentos necessários para ser um bom professor, segundo informações dos bacharéis inseridos nas orquestras de Santa Catarina, são provenientes de diversas maneiras (Figura 21). Entretanto, as maneiras mais citadas pelos bacharéis, como sendo as mais utilizadas para a aquisição do conhecimento, foram associadas às próprias práticas nas aulas de instrumento onde 80,95% dos bacharéis informaram que o conhecimento é adquirido durante as aulas, ou seja, enquanto aluno do instrumento. Os conhecimentos de seus professores e suas formas de ensinar são seguidos e geralmente adotados, o que vem ao encontro das informações de Oliveira, Santos e Hentschke (2009) e Louro (2004) que cita os modelos de ensino provenientes de antigos professores. No entanto, considerando as indicativas das vivências enquanto alunos, autores como Pinto e Barbosa (2004), afirmam que a formação para a docência se inicia no período em que o indivíduo ainda é aluno. Para Tardif (2002) esse período chamado pré-profissional também corrobora para a formação docente e, de certa forma, esses estão associados aos saberes experienciais conforme indica Araújo (2006).

No caso do presente estudo, o que se observa é que os profissionais bacharéis indicam, em sua maioria, que os conhecimentos são adquiridos de maneira mais incidente no período enquanto aluno. O período de aluno de instrumento reflete a necessidade de especialização no instrumento até mesmo para o ingresso em Instituições de Ensino Superior que além do vestibular existe a realização de provas práticas e teóricas que normalmente visam a pré-avaliação dos conhecimentos instrumentais e musicais. Assim, nota-se que a especialização junto ao instrumento para fins profissionais, mesmo antes da realização de um curso de ensino superior, é necessária para aqueles que objetivam formações específicas em bacharelado. Vale considerar que os bacharéis ao longo de suas carreiras ainda continuam fazendo aulas com outros professores, mesmo depois de formados e essas atuações podem ser consideradas como saberes experienciais para uma futura atuação docente.

Araújo (2006) ainda coloca que as reflexões dos saberes experienciais e as relações temporais observadas no processo de aquisição dos saberes experienciais de professores de instrumento proporcionam a validação e viabilização dos demais saberes e permite ao professor alcançar a estabilidade da ação pedagógica ao longo do desenvolvimento da carreira docente.

Os dados também permitem atentar para as altas incidências de como os bacharéis avaliados indicam buscar conhecimentos por meio de estudos pessoais e com a experiência

cotidiana de suas próprias docências. O estudo de Carvalho (2004) também encontrou resultados semelhantes ao avaliar professores de instrumento, sendo que estes afirmam que os saberes são construídos prioritariamente na prática docente e a partir dela.

Corroborando com as informações do presente estudo, Araújo (2006) indica que os saberes docentes de bacharéis (de piano) se associam a possibilidades que vão além das Instituições de Ensino nas quais os docentes obtiveram suas formações musicais. Para a autora, a experiência docente acumulada ao longo da carreira, por meio de conquistas pessoais e também a interação com professores e colegas de trabalho e com os processos de investigação pessoal, na qual os docentes buscaram por meio de leituras, de elaboração própria (autodidatismo), novos conhecimentos que frequentemente não são contemplados nas instituições de formação. A Figura 23 ilustra as maneiras de aquisição do conhecimento conforme indicação dos bacharéis.

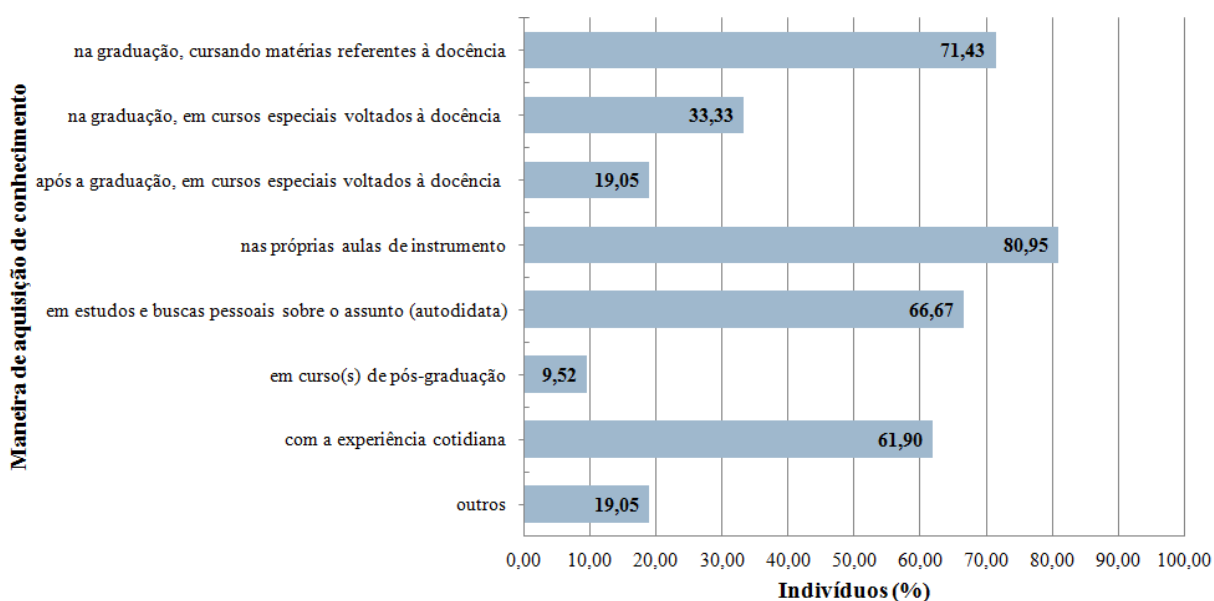


Figura 23 – Maneiras de aquisição do conhecimento.

Além disso, outras informações relevantes estão associadas a aquisição de conhecimento nos próprios cursos de graduação, ao se cursar matérias referentes à docência (71,43%). Essas referências demonstram os benefícios de um currículo bem planejado e de acordo com as necessidades do mercado de trabalho enfocando, mesmo que em cursos de bacharelado, saberes disciplinares, curriculares e de função educativa para a atuação docente.

Em uma avaliação associada a contribuição dos cursos de bacharelado observa-se que para a maioria dos instrumentistas o bacharelado teve uma avaliação positiva, principalmente considerando a docência instrumental, assim como ilustra a Figura 24.

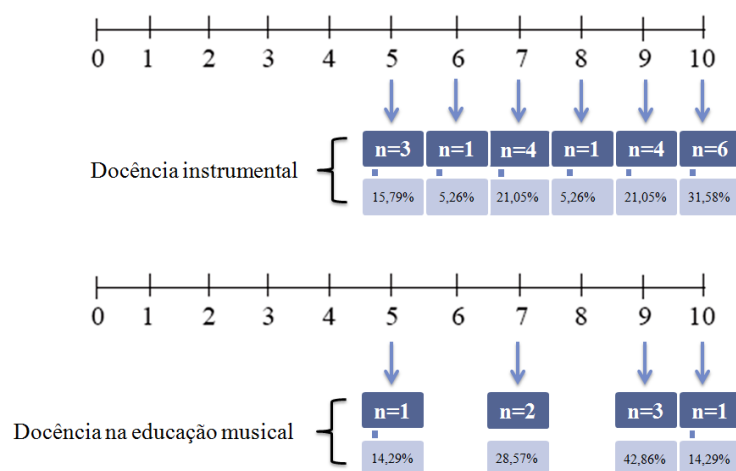


Figura 24 – Contribuições do bacharelado para a prática docente.

Esses resultados requerem maior investigação tendo em vista principalmente que uma única graduação possibilita atuação performática e docente, assim como indica alguns projetos pedagógicos de Instituições de Ensino Superior do Brasil (como, por exemplo, da UFSM e UDESC). Além disso, a carga horária poderia ser aumentada para a atuação dos bacharéis enquanto professores (ao menos de seus instrumentos) ou ainda disciplinas voltadas para a formação docente poderiam ser inseridas, em maior número, no currículo universitário dos cursos de bacharelado.

Também é importante a inserção de conteúdos que não sejam apenas específicos, mas que também incluam conteúdos teórico-práticos na docência, por meio de Estágio Curricular Supervisionado e Prática de Ensino, por exemplo. Além disso, para os cursos de bacharelado, conteúdos mais básicos associados às Ciências Humanas e Sociais também poderiam ser pensados e estariam alinhados com os estabelecimentos do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 2, de 8 de março de 2004, que aprova as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Música e dá outras providências) para os cursos de licenciatura em música (BRASIL, 2004). Louro e Souza (1999) já sinalizam essas questões e indicam que em muitos cursos de bacharelado em música há a presença de disciplinas voltadas para a docência, resultados esses encontrados nas análises desenvolvidas pelo presente estudo.

Mateiro (2009) ainda levanta outros problemas que se associam aos currículos e formação profissional. Para a autora, os cursos de licenciatura em música, por exemplo, apresentam às concepções de formação, as intenções das ações pedagógicas e a estrutura curricular praticamente igual em todos os 45 projetos pedagógicos avaliados no Brasil. A

autora ainda discute que o resultado desses achados possibilita a formação de um único modelo de profissional, idealizando-se uma mesma formação para todos os professores de música. Além disso, as indicações apontam que os profissionais licenciados que atuam na área infantil estão recebendo a mesma formação daqueles que atuarão em outras especialidades, como por exemplo, em regência de coral.

Neste contexto, vale ressaltar que há 10 anos (desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n.9394/96) as universidades brasileiras estão debatendo as maneiras de se incluir a prática pedagógica nos cursos de licenciatura em música (MATEIRO e SOUZA, 2006). As mesmas autoras indicam que tal discussão gira em torno de temas como a inclusão do estágio desde os primeiros semestres do curso, os espaços que deverão ser utilizados para a realização do estágio, a duração deste estágio, a articulação entre teoria e prática de ensino, entre outros temas. Para as intervenções a serem realizadas com os bacharéis estas reflexões ainda precisam avançar tendo em vista principalmente a escassez de recursos humanos na área de música, tanto em ambientes formais quanto informais e não-formais.

Ao mesmo tempo em que essas práticas são evidenciadas, Bellochio (2000) e Figueiredo (2001) também indicam que a música poderia ser inserida em cursos de pedagogia, o que segundo as mesmas autoras ampliaria a atuação da música no contexto escolar. Neste ínterim, em ambientes não-formais e informais a música também poderia ser ampliada com a atuação dos bacharéis (como de fato já ocorre) o que justificaria, mais uma vez, a possibilidade de atuação desses profissionais enquanto docentes.

A maioria (63,16; n=12) dos bacharéis avaliados consideram que estão, em parte, aptos a trabalhar com a docência. 31,58% (n=6) consideram que sim, estão aptos a trabalhar com a docência e, apenas 5,26% (n=1) não considera os bacharéis aptos ao trabalho docente. A Figura 25 ilustra esses resultados.

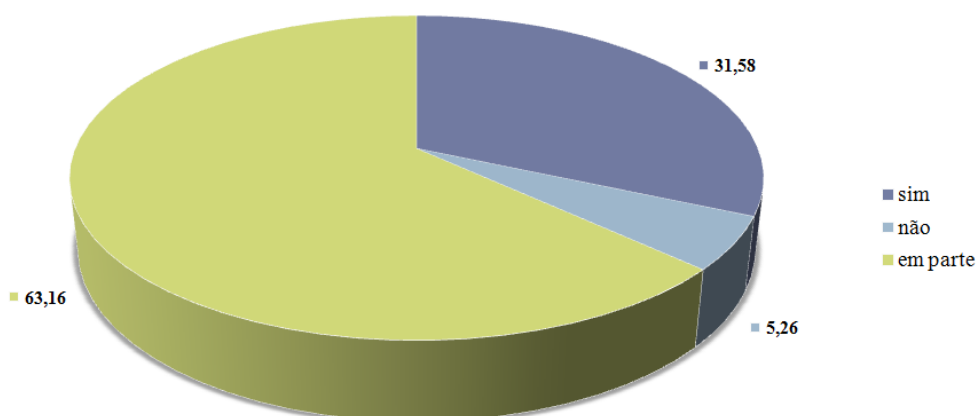


Figura 25 – Percepção sobre a aptidão dos bacharéis para trabalhar com a docência.

Considerando aqueles que acreditam que os bacharéis estão aptos a trabalhar com a docência, podem-se citar as preocupações das Instituições ao formarem seus alunos, bem como a aplicabilidade prática da atuação dos bacharéis. Segundo indicações do estudo, os conhecimentos dos bacharéis tendem a ser mais especializados quando comparados aos licenciados em música. Estes fatos que podem ser referenciados principalmente analisando questões musicais, tanto teóricas quanto práticas, como por exemplo, as características musicais específicas de cada período histórico, assim como as estruturas, sonoridade, repertório, técnica, etc, necessárias no campo de trabalho profissional do bacharel.

As explicações dessas percepções estão ilustradas do Quadro 5 conforme preenchimento dos questionários individuais.

Quadro 5 – Explicações dos motivos de percepção positiva quanto a aptidão para o trabalho docente em música.

Você considera os bacharéis em música aptos a trabalhar com a docência? Explique por que:	
Sim, considero os bacharéis aptos a trabalhar com a docência	Conhecimento instrumental é fundamental
	Sim, porque as graduações têm se preocupado em formar um docente competente em suas ações educativas.
	Porque em um contexto geral, os bacharéis lidam mais com um cotidiano musical prático, enquanto licenciados têm uma experiência maior na teoria. Acredito que se aprende mais na prática. "Para andar de bicicleta você precisa andar nela e não ler como andar".
	O conhecimento dos bacharéis é muito mais amplo do que o dos licenciados e dos outros, visto que o mesmo é pedagogo, músico de orquestra e professor do instrumento. O conhecimento deve ser teórico e prático, não somente superficial como geralmente se faz nos cursos de licenciatura.

Realizando uma análise daqueles que consideram que os bacharéis não estão ou estão em parte aptos para o trabalho com a docência (Quadro 6), pode-se observar que as maiores problemáticas se associam com a vivência em disciplinas voltadas para as disciplinas durante as graduações que contemplem conhecimentos formativos de professores, como por exemplo, a didática. Muitos dos profissionais acreditam que os cursos de formação superior deveriam ter maior base para a docência, buscando maior carga horária em disciplinas de cunho pedagógico. Ademais, as necessidades de vivências práticas perante os alunos, de forma orientada, também foram consideradas importantes para a carreira docente de um bom professor. No entanto, estas indicativas poderiam ser facilmente contempladas ao se realizar uma reestruturação curricular das IES que disponibilizam cursos de bacharelado. Neste sentido, Louro e Souza (1999), Bellochio (2000) e Figueiredo (2001) já indicam em seus

estudos as necessidades de disciplinas voltadas para a docência em cursos de bacharelado, corroborando com os bacharéis que apresentam justificativas associadas tanto ao fato da necessidade com a especialidade com o instrumento quanto a necessidade de um número maior de disciplinas associadas à pedagogia instrumental.

Além disso, o estudo de Louro e Souza (1999) identificou que a formação do professor de instrumento foi compreendida como uma área de intersecção entre a formação do instrumentista, oferecida pelo bacharelado, e do educador musical, oferecida pela licenciatura. O mesmo estudo mostrou que das 14 instituições pesquisadas, cinco não tinham como objetivo formar professores de instrumento e nove afirmaram preocupações com esse perfil profissional, alterando os projetos pedagógicos ao inserir formalmente, nos cursos de bacharelado, disciplinas de função educativa. O Quadro 6 ilustra as explicações dos motivos de percepção negativa quanto a aptidão para o trabalho docente em música conforme respostas do questionário.

Quadro 6 – Explicações dos motivos de percepção negativa quanto a aptidão para o trabalho docente em música.

Você considera os bacharéis em música aptos a trabalhar com a docência? Explique por que:	
Considerando a própria formação, acredito que os cursos, de uma maneira geral, contemplam pouco a didática do instrumento, deixando seus alunos despreparados para o mercado de trabalho, sendo que dar aulas do instrumento acaba sendo uma condição na carreira de um músico, seja no começo ou no final dela.	Não considero os bacharéis aptos a trabalhar com a docência
Considero os bacharéis aptos “em parte” a trabalhar com a docência	Não tem como formar um instrumentista e um pedagogo ao mesmo tempo, deve-se oportunizar e apresentar as opções.
	Acredito que o curso de bacharelado tenha mudado muito desde 2005, mas pelo que é visto no cotidiano os bacharéis ainda precisam de disciplinas que completem o aluno para este se tornar um professor.
	Alguns saem com baixo nível técnico no seu instrumento.
	Às vezes o bacharel não tem interesse em ser professor, por isso deixa de lado a docência e se dedica apenas ao instrumento.
	Os bacharéis em música, de uma maneira geral, tem domínio do instrumento, e para a docência seria necessário uma preparação pedagógica um pouco maior.
	Pouca orientação no meio acadêmico, pouco incentivo, e pouca interdisciplinaridade entre performance, técnica e docência. Pouca carga horária disciplinar, pouca experiência, quando a vocação não é tão aparente no bacharel.
	Os sérios procuram especializar-se a fim de suprir alguma deficiência na formação, considerando que é muito provável que vá ser professor de música/instrumento.
	Acho que deveriam ser aptos, mas os cursos na sua maioria não dão embasamento suficiente.
	Pelo perfil do curso de bacharelado, com ênfase na <i>performance</i> do instrumento, dificilmente o

	graduando frequenta cursos que se direcionam a docência. Os cursos oferecidos são mínimos. O aprendizado acontece sobre tudo na relação entre professor e o aluno. Entretanto, nem sempre um bom aluno se torna um bom professor, é necessário aptidão, conhecimento e experiência para tanto.
	Ninguém sabe mais sobre o funcionamento do instrumento do que o instrumentista. Teoricamente os bacharéis são especialistas no seu instrumento, logo se os mesmos tiverem uma boa introdução didática e pedagógica, poderiam ser bons professores além de músicos.
	Se não tem interesse na docência, dificilmente poderia desempenhar-se como professor, independente do curso, materiais e das realidades dos bacharéis.

As indicações quanto a vocação para a docência poderiam ser trabalhadas no decorrer do curso visto que a efetiva prática profissional na docência ocorre, mesmo que muitos dos bacharéis não tenham demonstrado interesse durante as graduações (fato esse que também pode ser encontrado em qualquer outro curso de ensino superior – associado ou não a licenciatura e/ou bacharelado).

Um ponto importante de ser considerado diz respeito ao fato de que somente a inclusão de disciplinas voltadas para a formação de professores nos cursos de bacharelado não ampliam o campo de atuação desses profissionais. No Brasil, ainda nos dias de hoje, mesmo com toda a demanda profissional e com a defasagem da área em muitas cidades, é necessária uma mudança cultural e de políticas que venham a estabelecer as possibilidades e a importância do bacharel não apenas enquanto *performer*, mas também enquanto disseminador da música - docente.

6 CONCLUSÕES

O presente estudo identificou a atuação profissional voltada para a docência dos bacharéis inseridos nas orquestras de Santa Catarina e mapeou os saberes desses instrumentistas de forma a construir mais relações com a literatura e sugerir ações para um direcionamento mais eficiente da formação inicial e continuada destes profissionais.

Os instrumentistas das orquestras de Santa Catarina são em sua maioria bacharéis (45 indivíduos). No entanto, dentro das práticas profissionais das orquestras foram também encontrados indivíduos licenciados em música (6 indivíduos), sem formação específica na área de música (37 indivíduos) e indivíduos que ainda estão cursando suas graduações em música - licenciatura (5 indivíduos) e bacharelado (19 indivíduos).

De maneira geral, observa-se que as inserções dos instrumentistas de orquestra vão além das práticas com o instrumento. No caso dos 112 indivíduos considerados no início do estudo, observou-se que licenciados, bacharéis, estudantes e indivíduos sem formação acadêmica em música, atuam em atividades associadas a docência. Ou seja, na sua maioria, os instrumentistas além de tocarem seus instrumentos, independentemente das suas formações profissionais (graduações), transferem seus conhecimentos musicais para outros instrumentistas aprendizes (alunos). Esses dados remetem os apontamentos dos profissionais que estão inseridos no campo da docência, que no presente estudo, se associam não apenas aos licenciados e bacharéis, mas também aqueles que não possuem formação específica na área de música (nem licenciatura e nem bacharelado). Considerando especificamente os bacharéis, foco do presente estudo, pode-se dizer que 21 (91,30%) dos 23 bacharéis avaliados atuam efetivamente na docência instrumental. Além disso, 11 (47,83%) dos 23 bacharéis atuam com a docência em educação musical geral. Os dados encontrados permitem indicar que, as atuações enquanto docentes ocorrem em diferentes espaços como em conservatórios, escolas de música, escolas particulares, públicas e etc. Estas atuações se dão principalmente pelo gosto pessoal, profissional ou necessidade financeira. Além disso, salienta-se que os bacharéis das orquestras de Santa Catarina despendem de uma carga horária semelhante para atividades de *performance* orquestral e atuação docente, o que leva a necessidades de estudos futuros, focados nas demandas do mercado, principalmente com vistas para a necessidade de recursos humanos qualificados e vagas disponíveis.

Ao mesmo tempo em que os bacharéis atuam como docentes, as IES disponibilizam em seus componentes curriculares, algumas disciplinas voltadas para tais atividades. Essas fazem com que a percepção da maioria dos instrumentistas avaliados seja positiva ou muito

boa, no que tange as ações desenvolvidas pelas Instituições. No entanto, há percepções de que as IES direcionam os objetivos para a *performance* quando comparada a docência, o que pode resultar em lacunas que refletirão na atuação profissional.

As disciplinas referentes à docência, cursadas na graduação, são opções importantes para aquisição de conhecimento. A experiência cotidiana durante as práticas docentes (experiência docente acumulada) também se mostrou relevante. Desta forma, ter experiências com a prática de ensino ou estágio curricular assistidos durante a graduação, podem facilitar e complementar a formação do bacharel em música. De maneira geral, observa-se que os saberes experienciais são estratégias presentes para a atuação docentes dos bacharéis. Neste sentido, muitos instrumentistas relataram a utilização dos saberes associados as suas próprias aulas de instrumentos com seus professores e seus estudos pessoais. No entanto, foi observado que os saberes disciplinares, curriculares e de função educativa também são apontados como importantes e englobam diferentes áreas de conhecimento como, por exemplo, psicologia, pedagogia, didática, história, anatomia. Além disso, questões específicas como repertório e conhecimentos técnicos também foram elencados como sendo importantes para as atuações docentes. Entretanto, quando relataram sobre os conhecimentos necessários para ser um bom professor, os instrumentistas declararam que o nível técnico do instrumento e o conhecimento didático têm o mesmo peso de importância. A prática docente e a pedagogia também são equiparadas no mesmo plano.

Considerando as instituições dos bacharéis aqui pesquisados e agregando as informações por eles descritas, conclui-se que atualmente os cursos de bacharelado estão se aprimorando para as reais necessidades dos bacharéis. Mesmo que a docência seja uma das atividades desses profissionais, esta ainda não está inclusa nos projetos pedagógicos dos cursos e muito menos é aceita pelas normativas educacionais nacionais. Infelizmente os cursos superiores de música, na sua maioria, não disponibilizam cursos de licenciatura em instrumento.

Ao que parece, a necessidade de se ter maior embasamento pedagógico e didático, está obrigando os cursos superiores de música a alterarem seus projetos pedagógicos, buscando alternativas reais para a melhor qualificação de seus estudantes. Todavia, a aparente opção de melhorar ainda mais os cursos de bacharelado, incluindo mais disciplinas educacionais, vislumbrando assim profissionalizar essa carreira de professor de instrumento, há muito tempo vem sendo ofuscado por leis e tradicionalismo educacional. Leis, normas, esclarecimentos e incentivos, ajudariam a elevar a qualidade desses profissionais e dos

serviços por eles prestados, podendo então, ter como resultado um projeto político pedagógico alternativo eficiente, eficaz e satisfatório.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. (Orgs). **A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento**. Porto: Edições Afrontamentos, 1992.
- ALMEIDA, C. M. G. A. **Educação musical não-formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre – RS**. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. A formação inicial de professores em face dos saberes docentes. In: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005.
- ALTED, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Tradução de Júlio Ferreira e José Cláudio. Porto: Porto Editora, 2000.
- ARAÚJO, R. C. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. 2005. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ARAÚJO, R. C. Os saberes docentes na pratica pedagógica de professores de piano. **Em Pauta**, v. 17, n. 28, p. 39-96, 2006.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- BAKER, D. Music service teachers's life histories in the United Kingdom with implications for practice. **International Journal of Music Education**, v. 23, p. 263-277, 2005a.
- BAKER, D. Peripatetic music teachers approaching mid-career. A cause for concern? **British Journal of Music Education**, v. 22, p. 141-153, 2005b.
- BEINEKE, V. **O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso**. 190f. 1999. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- BEINEKE, V. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. **Revista da ABEM**, n. 10, p. 35-41, 2004.
- BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – CPPG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BENNETT, D.; STANBERG, A. Musicians as teachers: developing a positive view through collaborative learning partnerships. **International Journal of Music Education**, v. 24, p. 219-230, 2006.

BOREÉM, F. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. **Revista da ABEM**, n. 13, p. 45-54, 2006.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BOZZETTO, A **O professor particular de piano em Porto Alegre**: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional. 1999. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 02 nov de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n. 146/2002: diretrizes curriculares para os cursos de música. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>>. Acesso em: 02 nov de 2011.

BRASIL. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em 14 dez 2012.

BRASIL. Lei Ordinária n. 3.857, de 22 de dezembro de 1960. Ordem dos músicos do Brasil e a regulamentação do exercício da profissão do músico. Disponível em: <<http://www.omb-rs.com.br/LEI%203857.doc>> Acesso em: 02 jun. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.769/2008. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 20 ago. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em 21 dez de 2011.

BRESLER, L. Traditions and change across the arts: case studies of arts education. **International Journal of Music Education**, v. 27, n. 1, p.25-35, 1996.

BURNARD, P. **The individual and social worlds of children's musical creativity**. In: MCPHERSON, G. (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006b. p. 353-374.

CANDÉA, L. G. V. **Concepções e práticas de professores de piano**: atravessando olhares. Dissertação (Mestrado em Educação). 128 f. 2005. Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

CAPES. Ensino fundamental e médio tem três anos para acrescentar a disciplina música no currículo. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2271-educacao-basica>>. Acesso em: 03 fev 2012.

CARVALHO, I. A. **Saberes docentes dos instrumentistas professores: diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical.** Dissertação (Mestrado em Educação). 124f. 2004. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CERESER, C. M. I. Formação Inicial de Professores de Música: a licenciatura e o bacharelado. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16., 2007, Campo Grande, MG. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007.

CERQUEIRA, D. L. Perspectivas profissionais dos bacharéis em piano. **Revista eletrônica de Musicologia**. v. 13, 2010. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/REM/REMv13/06/perspectivas_bachareis_piano.htm. Acesso em: 21 dez 2011.

CHIANTORE, L. **Historia de la técnica pianística.** Madrid: Alianza Música, 2001, 758 p.

CORREA, A. N.; BELLOCHIO, C. R. A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”. **Revista da ABEM**, v. 20, p. 53-62, 2008.

COSTA, C. P. Variabilidade e performance musical: uma relação a considerar no ensino instrumental. **Revista da ABEM**, v. 20, 89-95, 2008.

CRESPO, A. A. **Estatística Fácil.** São Paulo: Saraiva, 1993.

CUNHA, S. M.; LOMBARDI, S. S. L.; CISZEWSKI, W. S. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. **Revista da ABEM**, n. 22, p. 41-48, 2009.

DAL BELLO, M. P. **Saberes pedagógicos na docência de música.** Dissertação (Mestrado em Educação). 111 f. 2004. Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.

DEL BEN, L. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, n. 8, p. 29-32, 2003.

DEL BEN, L.; HENTSCHKE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, n. 7, p. 49-57, 2002.

DUKE, R. A.; SIMMONS, A. L. The nature of expertise: Narrative descriptions of 19 common elements observed in the lessons of three renowned artist-teachers. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v. 170, p. 7-19, 2006.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2000.

FIGUEIREDO, S. L. F. Professores generalistas e a educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL SUL, 4., 2001, Santa Maria, RS. **Anais...** Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 2001. p. 26-37.

FIGUEIREDO, S. L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, v. 11, p. 55-61, 2004.

FIGUEIREDO, S. L. F. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, v. 12, p. 21-29, 2005.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp, 2003.

FREDRICKSON, W. E. Perceptions of college-level music performance majors teaching applied music lessons to young students. **International Journal of Music Education**, v. 25, n. 1, p. 72-80, 2007.

GALIZIA, F. S. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música**. RS. 2007. Dissertação (Mestrado em Musica) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GARCÍA, M. C. **A formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998. 480 p.

GLASSER, S.; FONTEERRADA, M. Músico-professor: uma questão complexa. **Música Hodie**, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

GORDON, S. **Etudes for piano teachers: reflection on the teacher's art**. New York: Oxford University Press, 1995.

HARDER, R. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras: novas competências requeridas. **Música Hodie**, v. 3, n. 1/2, p. 35-43, 2003.

HENNINGER, J. C.; FLOWERS, P. J.; COUNCILL, K. H. Pedagogical techniques and student outcomes in applied instrumental lessons taught by experienced and pre-service American music teachers. **International Journal of Music Education**, v. 24, n. 1, p. 71-84, 2006.

HENTSCHKE, L. A formação profissional do educador-musical poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Abem, 2001. p. 67-74.

HENTSCHKE, L. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. **Revista da ABEM**. n. 8, p. 53-55, 2003.

HENTSCHKE, L.; AZEVEDO, M. C. C.; ARAÚJO, R. C. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, v. 15, 49-58, 2006.

HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, v. 11, p. 17-25, 2004.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, v. 9, 7-16, 2003.

KRAEMER, R. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, v.11, n. 16/17, p.51-73, 2000.

KROUT, R. E. Music listening to facilitate relaxation and promote wellness: Integrated aspects of our neurophysiological responses to music. **The Arts in Psychotherapy**, v. 34, p. 134-141, 2007.

LANCASTER, E. L. Preparing Teachers for the 21st Century. **The American Music Teacher**, v. 52, n. 6, p. 68-69, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, S. R. A. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. **Revista da ABEM**, n. 8, p. 81-85, 2003.

LOUREIRO, A. M. A. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, v. 10, p. 65-74, 2004.

LOURO, A. L. M. A formação pedagógica nos currículos de Bacharelado em Música das universidades brasileiras. **Expressão - Revista do Centro de Artes e Letras - UFSM**, v.1, n.1-2, p.17-20, 1997.

LOURO, A. L. Formação do professor de instrumento: grades curriculares dos cursos de bacharelado. **Fundamentos da Educação Musical ABEM**, v.4, p.106-109, 1998.

LOURO, A. L. M. Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para o diálogo. **Revista da ABEM**, v. 8, p. 101-105, 2003.

LOURO, A. L. M. **Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. 2004. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LOURO, A. L.; SOUZA, J. Reformas curriculares dos Cursos Superiores de Música e a formação do professor de instrumento. **Expressão – Revista do Centro de Artes e Letras – UFSM**. n. 2, v. 2, p. 69-72, 1999.

MATEIRO, T. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, v. 22, p. 57-66, 2009.

MATEIRO, T.; SOUZA, J. **A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira.** In: MATEIRO, T. SOUZA, J. (Org.) *Práticas de Ensinar Música*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p.15-2.

MELLO, G. F. Em questão: o lugar dos saberes docentes. **Cadernos da FUCAMP**, v. 4, n. 4, p. 11-23, 2005.

MESQUITA, A. R. A.; SOPELSA, O. Os saberes docentes e os fios condutores do processo de ensino e da aprendizagem. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2009. p. 2966-2980.

MILLER, J.; BAKER, D. Career orientation and pedagogical training: conservatoire undergraduates' insights. **British Journal of Music Education**, v. 24, n. 1, p. 5-19, 2007.

MILLS, J. Conservatoire students as instrumental teachers. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v. 161-162, p. 145-153, 2004.

MORAES, A. Multifrenia na educação musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões de música. **Revista da ABEM**, n. 13, p. 55-64, 2005.

NÓVOA, A. **Nota de apresentação.** In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 9-10.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, A.; HARDER, R. Articulações pedagógicas em Música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos. **Claves**, n. 6, p. 70-83, 2008.

OLIVEIRA, K. D.; SANTOS, R. A. T.; HENTSCHKE, L. Um perfil de formação e de atuação de professores de piano de Porto Alegre. **PerMusí**, n.20, p.74-82, 2009.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, v. 7, p. 7-19, 2002.

PENNA, M. Apre(en)dendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, n. 9, p. 71-80, 2003.

PENNA, M. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, v. 16, 49-56, 2007.

PENNA, M. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, n. 19, p. 57-64, 2008.

PINTO, I. M.; BARBOSA, J. R. A. Formação de docentes para o ensino superior: velhos problemas, novas perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE., 12, 2004, Curitiba, PR, **Anais...** Curitiba: ENDIPE, 2004. CD-ROM.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Coord.). 2. ed. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 35-50.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, v. 17, p. 69-76, 2007.

RAY, S. **Os conceitos de EPM, potencial e interferência inseridos numa proposta de mapeamento de estudos sobre performance musical**. In: RAY, S. (Org.). **Performance musical e suas interfaces**. Goiânia: Vieira, 2005. p. 39-64.

REQUIÃO, L. P. S. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da ABEM**, v. 7, p. 59-67, 2002.

SANTOS, C. G. A. **A avaliação da execução musical**: um estudo sobre os critérios utilizados por professores de piano. 1998. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, n. 12, p. 49-56, 2005.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SCHIPPERS, H. 'As if a little bird is sitting on your finger...': metaphor as a key instrument in training professional musicians. **International Journal of Music Education**, v. 24, n. 3, p. 209-217, 2006.

SCOGGIN, G. B. A pedagogia e a performance dos instrumentos de cordas no Brasil: um passado que ainda é realidade. **Per Musi**, v. 7, p. 25-36, 2003.

SEKEFF, M. L. De música e educação. **Revista da Academia Nacional de Música**, v. 23, p. 108-117, 2003.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 14, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOUZA, J. Da formação dos profissionais em música nos cursos de Licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL-CEEARTES. 1, 1997. Salvador, BA. **Anais...** Salvador: MEC, p.13-20, 1997.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, v. 20, p. 45-52, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 325p.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY et al. (Org) **Formando professores profissionais**: quais estratégias, quais competências. 2ª Ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 185-210.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch, Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**: Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TOURINHO, C. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. **Revista da ABEM**, v. 15, 7-10, set. 2006.

VIEIRA, L. B. A escolarização do ensino de música. **Pró-Posições**, v. 15, n. 2, p. 141-150, 2004.

WALLACE, D. Professionalism: degrees of separation. **The American Music Teacher**, v. 53, n. 5, p. 72-73, 2004.

WILLE, R. B. **As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes**. Porto Alegre-RS. 2005. Dissertação (Mestrado em Música – Educação Musical). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2005.

TEIXEIRA, C. S. **Fatores associados às queixas musculoesqueléticas no contexto das condições de saúde e trabalho**. 2011. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2011.

WERLE, K. BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. **Revista da ABEM**, v. 22, p. 29-39, 2009.

APÊNDICE

Apêndice 1

Levantamento de dados individuais de cada orquestra para identificação preliminar da formação e atuação na docência.

ORQUESTRA: Total de componentes:																			
Bacharéis em música					Licenciados em música					Sem formação ou sem formação específica em música					Estudantes em formação (bacharelado/licenciatura)				
COM atuação docente					COM atuação docente					COM atuação docente					COM atuação docente				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	6	7	8	9	10	6	7	8	9	10	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	11	12	13	14	15	11	12	13	14	15	11	12	13	14	15
SEM atuação docente					SEM atuação docente					SEM atuação docente					SEM atuação docente				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	6	7	8	9	10	6	7	8	9	10	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	11	12	13	14	15	11	12	13	14	15	11	12	13	14	15



Apêndice 2

Questionário sobre o tema de dissertação:

BACHARÉIS EM MÚSICA: REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA

Mestrando: Fausto Kothe | email: fausto.viola@gmail.com | fone: (48) 88299443

Orientadora: Rosane Cardoso de Araújo | Universidade Federal do Paraná – PPGMÚSICA

1) Você é bacharel em qual instrumento? _____

2) Em qual universidade e ano você obteve o título de bacharel?

3) Você está cursando outra graduação?

a.() sim. Se respondeu sim, especifique qual (ou quais):

b.() não

4) Você é formado em outro curso de graduação?

a.() sim. Se respondeu sim, especifique qual (ou quais): _____

b.() não

5) Você está cursando ou cursou algum curso de formação, extensão ou pós-graduação?

a.() sim. Se respondeu **sim**, responda as questões 5.1e 5.2.

b.() não. Se respondeu **não**, responda a partir da questão 6.

5.1) Qual curso você está cursando ou cursou?

a. Especialização () incompleta () completa

b. Mestrado () incompleto () completo

c. Doutorado () incompleto () completo

d. Outro(s), qual (ou quais)? _____

5.2) Você teve alguma disciplina voltada para docência em seus cursos de formação, extensão ou pós-graduação ?

() sim. Se você respondeu sim, especifique o curso e a disciplina:

() não

6) Você teve alguma disciplina voltada para docência em seu curso de bacharelado?

() sim. Se você respondeu sim, especifique qual (ou quais):

() não

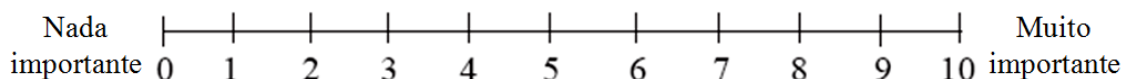
7) Como você avalia a sua formação no curso de bacharelado em música, considerando o desenvolvimento de suas atividades profissionais voltadas à: (marque uma resposta em cada coluna)

Performance?	Docência instrumental?
a.() formação ótima	a.() formação ótima
b.() formação muito boa	b.() formação muito boa
c.() formação boa	c.() formação boa
d.() formação razoável	d.() formação razoável
e.() formação deficiente	e.() formação deficiente

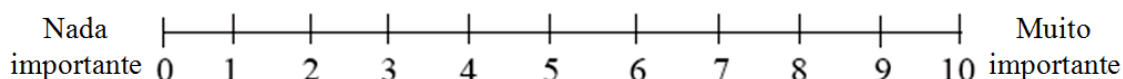
8) **Independente** da sua formação, qual é a sua opinião sobre a preparação de bacharéis (durante a graduação) para a prática da docência instrumental:

- a.() muito importante
- b.() importante
- c.() relativamente importante
- d.() pouco importante
- e.() nada importante

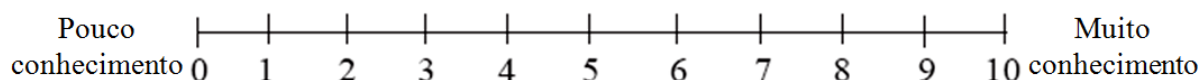
9) Considerando as atividades profissionais dos bacharéis em música, em uma escala de **zero a 10** (sendo **zero nada** importante e **10 muito** importante) indique o grau de importância de **dominar a técnica do instrumento**.



10) Considerando as atividades profissionais dos bacharéis em música, em uma escala de **zero a 10** (sendo **zero nada** importante e **10 muito** importante) indique o grau de importância do conhecimento sobre a **docência instrumental**.



11) Em uma escala de **zero a 10** (sendo **zero nenhum** conhecimento e **10 total** conhecimento), circule o número correspondente aos **seus conhecimentos** para a docência instrumental.



12) Além da orquestra, você exerce outra(s) atividade(s) remunerada(s)?

a.() sim. Se você respondeu **sim**, responda as questões 12.1 e 12.2.

b.() não. Se você respondeu **não**, responda a partir da questão 13.

12.1) Qual(ais) atividade(s) ?

12.2) Se você tem mais de uma atividade profissional, indique qual a que lhe proporciona a maior renda: _____

13) Você tem ou já teve experiência com docência de instrumento?

a.() sim, qual (quais) instrumento (s)? _____

Durante quanto tempo? _____

b.() não. Se você respondeu **não**, responda a questão 13.1.

13.1) Indique os motivos por não ter ou ter tido esta experiência: (marque quantas desejar)

a. () não tive interesse

b. () falta de oportunidade

c. () não tinha titulação exigida

d. () baixo salário

e. () outros: qual (quais)? _____

14) Você tem ou já teve experiência com docência na educação musical?

a.() sim. Se você respondeu **sim**, leia atentamente a **OBSERVAÇÃO** que segue abaixo.

b.() não. Se você respondeu **não**, leia atentamente a **OBSERVAÇÃO** que segue abaixo.

OBSERVAÇÃO:

Se você NÃO tem ou teve experiência com a docência (instrumental ou em educação musical) o questionário está finalizado. Agradecemos a sua participação!

Se você tem ou teve experiência com a docência (instrumental ou em educação musical) responda as questões que seguem na próxima folha.

15) Indique em qual(ais) espaço(s) de atuação são (foram) desenvolvidas suas práticas educativas: (escolha a tabela de acordo com sua atuação. Se você atua/atuou nos dois níveis, assinale em cada tabela as alternativas correspondentes) [você pode marcar quantas alternativas desejar]

Na docência instrumental	Na docência em educação musical ou em outras áreas do conhecimento musical
a.(<input type="checkbox"/>) escola/academia especializada de música b.(<input type="checkbox"/>) aulas particulares c.(<input type="checkbox"/>) curso de extensão d.(<input type="checkbox"/>) projetos sociais (ONG, igrejas, etc.) e.(<input type="checkbox"/>) escola regular de educação (pública) (<input type="checkbox"/>) pré-escola (<input type="checkbox"/>) ensino fundamental (<input type="checkbox"/>) ensino médio f.(<input type="checkbox"/>) escola regular de educação (privada) (<input type="checkbox"/>) pré-escola (<input type="checkbox"/>) ensino fundamental (<input type="checkbox"/>) ensino médio g.(<input type="checkbox"/>) ensino superior h.(<input type="checkbox"/>) outros, qual (quais)? _____ _____	a.(<input type="checkbox"/>) escola/academia especializada de música b.(<input type="checkbox"/>) aulas particulares c.(<input type="checkbox"/>) curso de extensão d.(<input type="checkbox"/>) projetos sociais (ONG, igrejas, etc.) e.(<input type="checkbox"/>) escola regular de educação (pública) (<input type="checkbox"/>) pré-escola (<input type="checkbox"/>) ensino fundamental (<input type="checkbox"/>) ensino médio f.(<input type="checkbox"/>) escola regular de educação (privada) (<input type="checkbox"/>) pré-escola (<input type="checkbox"/>) ensino fundamental (<input type="checkbox"/>) ensino médio g.(<input type="checkbox"/>) ensino superior h.(<input type="checkbox"/>) outros, qual (quais)? _____ _____

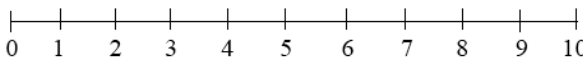
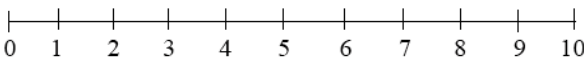
16) Como você adquiriu os conhecimentos para sua atuação na prática docente? (você pode marcar quantas alternativas desejar)

- a.(☐) na graduação, cursando matérias referentes à docência
- b.(☐) na graduação, em cursos especiais voltados à docência
- c.(☐) após a graduação, em cursos especiais voltados à docência
- d.(☐) nas próprias aulas de instrumento
- e.(☐) em estudos e buscas pessoais sobre o assunto (autodidata)
- f.(☐) em curso(s) de pós-graduação
- g.(☐) com a experiência cotidiana
- f.(☐) outros, como? _____

17) O que motivou você a ter esta experiência docente? (escolha a tabela de acordo com sua atuação. Se você atua nos dois níveis, por favor assinale nas duas tabelas quantas alternativas desejar)

Docência instrumental	Docência em educação musical ou outros
a.() gosto pessoal	a.() gosto pessoal
b.() oportunidade	b.() oportunidade
c.() necessidade	c.() necessidade
d.() outros, quais? _____	d.() outros, quais? _____

18) Em uma escala de **zero** a **10** (sendo **zero nenhuma** contribuição e **10 total** contribuição), indique como você avalia a contribuição do seu bacharelado para a sua prática docente? (circule um número para docência instrumental e outro para docência na educação musical)

Docência Instrumental	Docência na educação musical
	

19) Qual o tempo de sua atuação docente? _____ (anos) e _____ (meses)

20) Considerando a maior parte de sua atuação docente, qual a sua carga horária de trabalho?

- a.() de 1 a 10 horas semanais
- b.() de 11 a 20 horas semanais
- c.() de 21 a 30 horas semanais
- d.() de 31 a 40 horas semanais
- e.() mais de 41 horas semanais

21) Na sua opinião, quais os conhecimentos necessários para a formação de um bom professor?

22) Em um contexto geral você considera os bacharéis em música aptos a trabalhar com docência?

☐ Sim ☐ Não ☐ Em parte

Explique por que?

Caso você tenha interesse em receber os resultados da pesquisa, por favor, deixe seu email de contato:

Agradecemos a sua participação.

Fausto Kothe e Rosane Cardoso de Araújo

Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR

Apêndice 3

Este Apêndice apresenta os resultados do estudo piloto realizado.

Estudo Piloto

Com a realização do estudo piloto, observou-se que a docência mostrou-se presente nas práticas com os instrumentos de especialidade do profissional, em outros instrumentos e na própria educação musical. Para o exemplo destas questões citam-se as atividades realizadas pelos profissionais que não desenvolvem apenas atividades em suas áreas de graduação. Estes resultados podem ser associados a quatro indivíduos do grupo estudado (66,67%) que além da docência com o instrumento específico desenvolvem atividades com famílias de instrumentos distintos (Quadro 1). Estas atuações se deram basicamente em projetos sociais, para a educação musical, e em escolas/academias especializadas em música, aulas particulares e projetos sociais, para as práticas com o instrumento.

Quadro 1 – Instrumento de formação na graduação de música e instrumentos de atuação enquanto docente.

Indivíduo	Instrumentos de formação na graduação	Instrumentos que ministra nas aulas
Sujeito 1	Violino	violino, viola e piano
Sujeito 2	Violino	violino, flauta doce
Sujeito 3	Viola	violino e viola
Sujeito 4	Violino	todas cordas, piano e teclado
Sujeito 5	Violino	violino
Sujeito 6	Contrabaixo	contrabaixo

Basicamente, pode-se dizer que dos indivíduos avaliados 83,33% fizeram suas graduações na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). No entanto, mesmo com a atuação em orquestras desta região foi observada a presença de formação de ensino superior em outros estados brasileiros, como por exemplo, a Universidade de São Paulo (n= 1 indivíduo).

A maioria dos indivíduos apresenta formações recentes, entre 2007-2010 (83,33%; n=4). Nenhum dos indivíduos está realizando uma segunda graduação no momento e, apenas um (1) é formado em licenciatura em música. Considerando os cursos complementares apenas um indivíduo relatou ter formação de professor, tendo cursado alguma disciplina com enfoque na docência, e um indicou ter cursado especialização. No entanto, esta pós-graduação não proporcionou vivências em nenhuma disciplina que proporcionasse conhecimentos associados à docência.

Já na graduação parece que a disponibilidade de disciplinas no tocante da docência se mostraram diferenciadas. 83,33% dos indivíduos avaliados relataram que no curso de bacharelado houve pelo menos uma disciplina com enfoque na docência, sendo esta: didática no instrumento. No entanto, os indivíduos egressos do curso de bacharelado da UDESC que participaram do estudo piloto indicaram que durante suas graduações o acadêmico pode desenvolver outras práticas associadas a docência, sendo encontrados resultados de atividades em estágio e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na própria educação musical.

Considerando a grade curricular do curso de bacharelado violino-viola da UDESC se observa que as possibilidades de atividades obrigatórias ligadas às disciplinas de docência limitam-se basicamente as atividades com o instrumento (disciplinas: Didática do Instrumento I³³ e Didática do Instrumento II³⁴) e Prática Artístico-Pedagógica I³⁵. Como atividades complementares há alternativas de cursar disciplinas como Projetos Culturais, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Prática Artístico-Pedagógica II.

Independentemente das escolhas disciplinares, os bacharéis apresentam inserções na docência e estas se dão mesmo sem a vivência em disciplinas que auxiliariam a condução das práticas docentes. No entanto, assim como ilustra as bases curriculares da UDESC as atividades com a docência do instrumento se dão entre o quinto e sexto período letivo. Se for considerar a atuação desses profissionais observa-se que estes também já estão inseridos com

³³ Ementa – Didática do Instrumento I: Estudo de diferentes abordagens para o ensino do violino/viola. Escolas, métodos e técnicas. Desenvolvimento de técnicas específicas para a atividade didática. Ênfase nos níveis elementar e intermediário. Disponível em: <http://dmu.ceart.udesc.br/ementas2/ementas_5_fase/didatica_instrumento_1.htm>.

³⁴ Ementa – Didática do Instrumento II: Estudo de diferentes abordagens para o ensino da viola. Escolas, métodos e técnicas. Desenvolvimento de técnicas específicas para a atividade didática. Ênfase nos níveis intermediário e avançado. Disponível em: <http://dmu.ceart.udesc.br/ementas2/ementas_6_fase/didatica_instrumento_2.htm>.

³⁵ Ementa – Prática Artístico-Pedagógica I: A atuação do músico na construção de projetos políticos, culturais e sociais. Período de observação, intervenção e reflexão sobre o desempenho artístico e do ensino do instrumento, encontradas no âmbito da *performance* (informal e não-formal), seja ela em instituições governamentais e/ou não-governamentais. Disponível em: <http://dmu.ceart.udesc.br/ementas2/ementas_7_fase/pratica_artistico_1.htm>.

atividades de docência com o instrumento antes mesmo de suas conclusões de curso. Em termos práticos os mesmos podem estar inseridos no ambiente docente antes de cursar as disciplinas que embasariam as atividades para a docência com o instrumento. O tempo de atuação dos indivíduos avaliados reflete práticas de mais de um ano como professores de instrumento, assim como ilustra a Figura 1. No entanto, a docência na educação musical se mostrou mais recente.

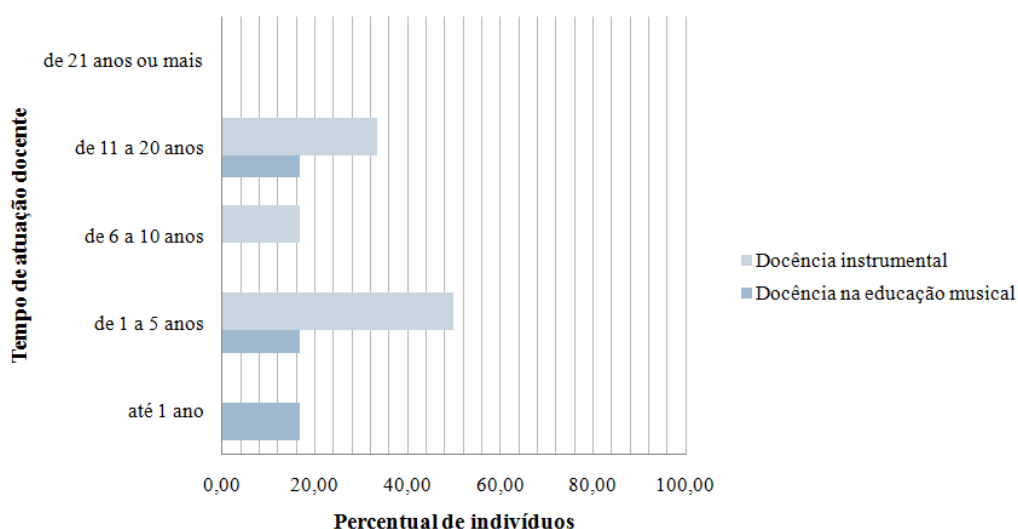


Figura 1 – Tempo de atuação docente (na docência instrumental e na docência na educação musical).

A carga horária de atuação docente também mostra-se diferenciada entre as atuações profissionais, considerando instrumento e educação musical, sendo que os profissionais que trabalham com a docência instrumental apresentam maiores cargas de trabalho, assim como ilustra a Figura 2. No entanto, a questão da carga horária disponibilizada dependerá de diversos fatores que devem ser evidenciados em estudos futuros, como por exemplo, a disponibilidade de outros professores para a região investigada, o número de alunos interessados nas aulas, os projetos sociais desenvolvidos (tanto com enfoque instrumental quanto com enfoque em educação musical), as próprias atividades remuneradas desenvolvidas pelos bacharéis, etc.

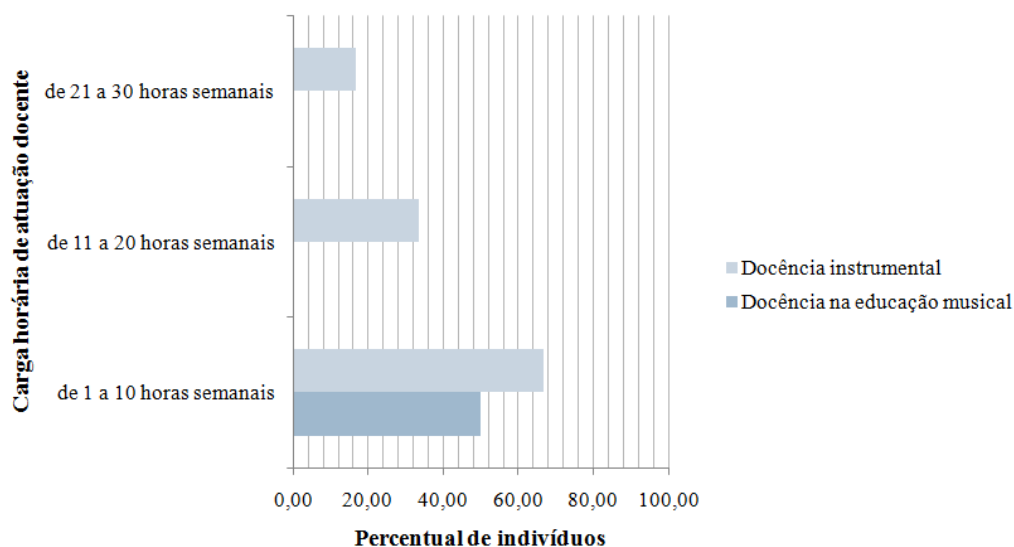


Figura 2 – Carga horária de atuação docente (na docência instrumental e na docência na educação musical).

Mais uma vez, considerando especificamente o currículo do curso de bacharelado da UDESC, para os instrumentos nos quais os indivíduos do grupo de estudo foram formados – violino e viola, observa-se que há diversificação das disciplinas no sentido de permear pelas mais diferentes áreas. Um desses exemplos se associa a disciplinas específicas como Bases Anátomo-Fisiológicas do Movimento³⁶ e Bases Neuro-Mecânicas do Movimento³⁷ (UDESC, 2011). Além disso, conforme consta na estrutura curricular do curso de bacharelado violino/viola há divisões de eixos sendo estes, básicos, específicos, teórico-práticos e complementares, que em uma análise posterior do estudo poderão ser utilizados para melhor interpretação dos dados associados às bases curriculares dos cursos superiores da região Sul do Brasil.

As atividades para a aquisição do conhecimento são desenvolvidas, muitas vezes, antes do início das graduações. Embora a graduação seja um ponto fundamental para a aprendizagem, pode-se dizer que espaços como as aulas de instrumentos são pontos importantes de serem considerados para a atividade posterior com a docência. Além disso, a própria busca pessoal e a experiência cotidiana foram importantes para adquirir os

³⁶ EMENTA – Bases Anátomo-Fisiológicas do Movimento: Estudo anatomo-fisiológico do sistema ostio-mio-articular, princípios da mecânica aplicados ao movimento humano, anatomo-fisiologia da postura, bases anatômicas, fisiológicas e ergonômicas do movimento humano. Disponível em: <http://dmu.ceart.udesc.br/ementas2/ementas_1_fase/bases_anato_fisiologicas_movimento_1.htm>.

³⁷ EMENTA – Bases Neuro-Mecânicas do Movimento: O controle e aprendizado motor. Tipos de movimentos. Aspectos gerais da neuroanatomia relacionada ao controle motor. Aspectos gerais da neurofisiologia do córtex cerebral, do cerebelo, dos núcleos ou gânglios da base, das vias ascendentes e descendentes, da medula espinhal. Métodos para análise do movimento. Análise qualitativa. Disponível em: <http://dmu.ceart.udesc.br/ementas2/ementas_2_fase/bases_neuro_mecanicas_movimento.htm>

conhecimentos como docente de música. Estes resultados podem ser observados na Figura 3 e corroboram com os resultados encontrados por Carvalho (2004) que desenvolveu um estudo com professores de instrumentos.

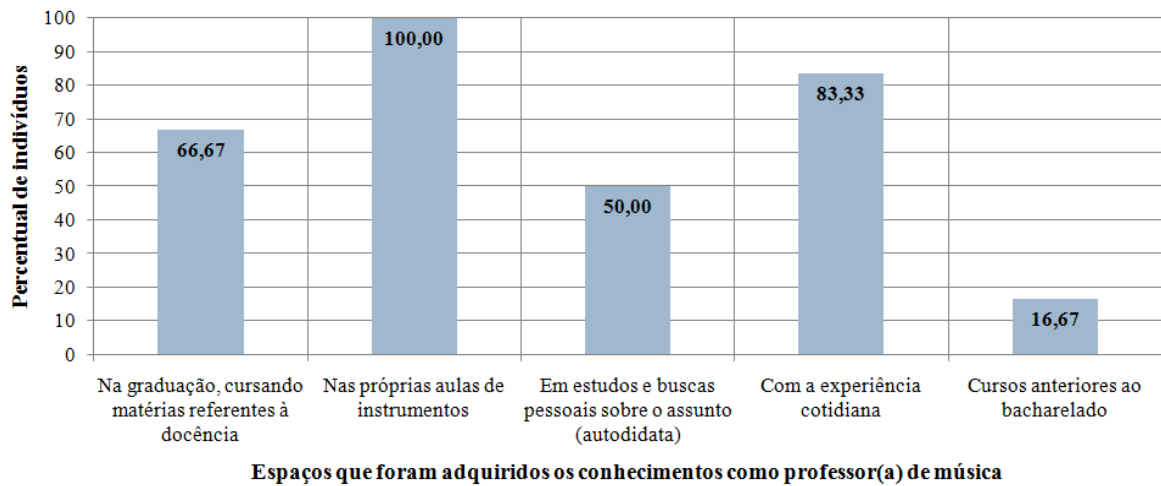


Figura 3 – Espaços que foram adquiridos os conhecimentos como professor de música.

Todas estas questões evidenciam os saberes docentes envolvidos para a efetiva condução do ensino nas aulas, ou seja, saberes disciplinares, curriculares, experienciais, e de função educativa, indicados por Araújo (2006).

A percepção da formação recebida no curso de bacharelado foi diferenciada considerando a *performance*, a docência instrumental e a docência em educação musical, assim como indica a Figura 4.

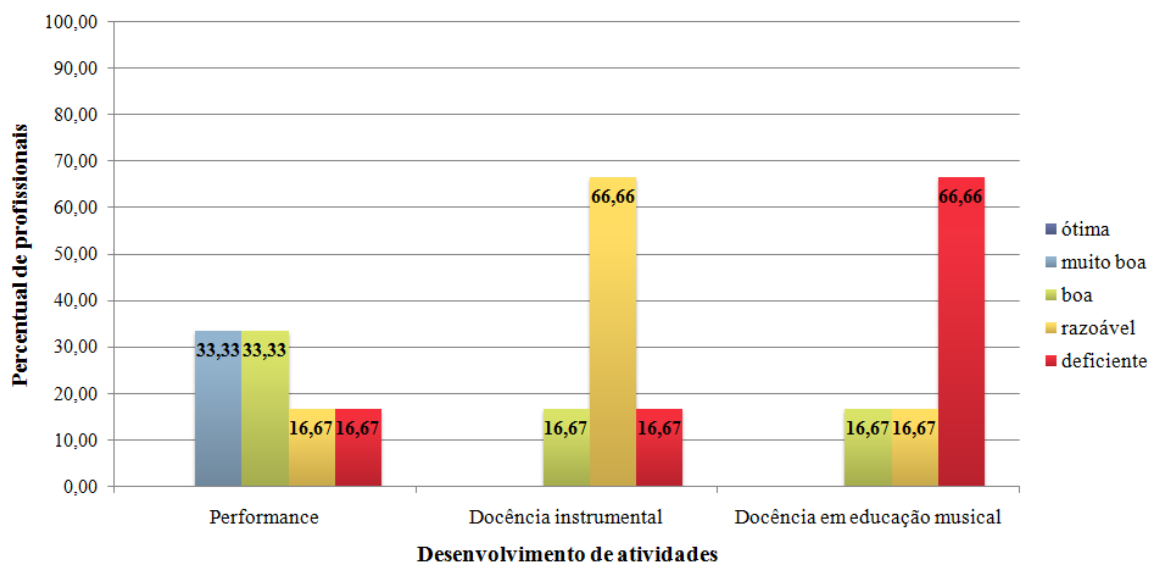


Figura 4 – Avaliação da formação recebida no curso de bacharelado em música, considerando o desenvolvimento das atividades profissionais.

Mesmo que todos os indivíduos tenham se formado como bacharéis alguns demonstram que a formação para a *performance* pode ser considerada deficiente e/ou razoável. Vale salientar, que nenhum dos avaliados considerou a formação recebida dos cursos de bacharelado como sendo ótima. Já para a docência instrumental a maioria (66,66%; n=4) dos indivíduos considerou que as Instituições proporcionaram uma formação razoável para a atuação enquanto professores de instrumento. Já para a docência em educação musical as percepções foram bem diferenciadas entre os indivíduos indicando que para estas atividades, os cursos de bacharelado são deficientes. No entanto, considerando o caso da UDESC o que se observa, para os cursos de bacharelados, são possibilidades de disciplinas em percepção musical, fundamentos da linguagem musical e didática.

Independente da formação recebida a maioria dos indivíduos acreditam que a preparação de bacharéis para a docência (instrumental e em educação musical) é muito importante e/ou importante, assim como ilustra a Figura 5. Nenhum dos avaliados indicou que tais preparações são pouco importantes ou nada importantes para a formação do bacharel em instrumento.

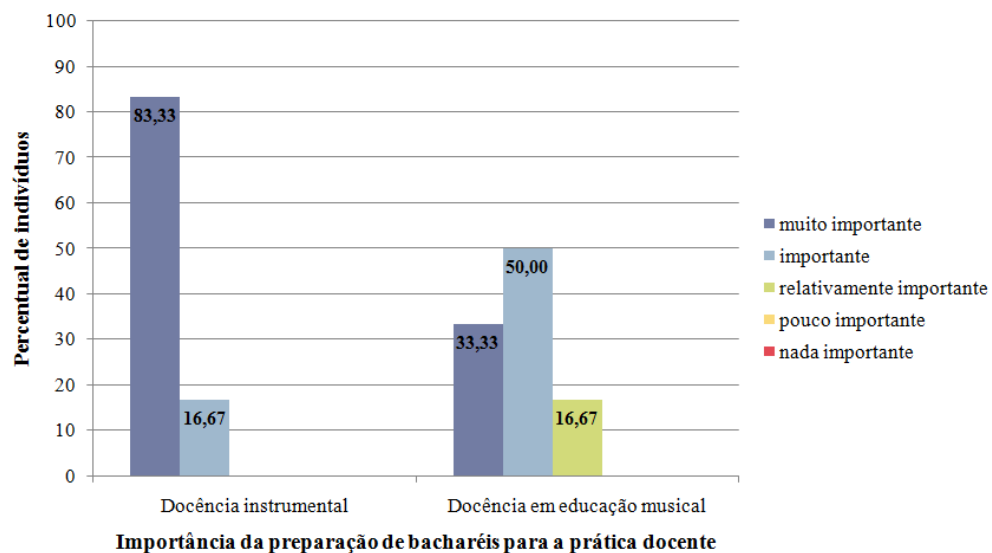


Figura 5 – Importância da preparação de bacharéis para a prática docente.

A percepção dos bacharéis para com a contribuição de suas graduações na docência instrumental apresentou valores diferenciados para uma escala de zero a 10, sendo zero para a menor contribuição e 10 para a maior contribuição. A Figura 6 ilustra esses resultados (marcados em azul conforme resposta de cada indivíduo) e demonstra que nenhum dos indivíduos indicou a mesma resposta para a docência instrumental. Da mesma forma ocorreu

para a educação musical e, além disso, para esta questão dois indivíduos não preencheram suas percepções.



Figura 6 – Avaliação da contribuição do bacharelado para a prática docente.

A maioria dos indivíduos avaliados considera que saber tocar instrumento e saber sobre a docência instrumental são quesitos importantes para as práticas profissionais. No entanto, assim como ilustra a Figura 7, nenhum dos bacharéis considera “nada importante” o conhecimento sobre a docência instrumental, o que indica a necessidade da obtenção dessas informações para suas qualificações.



Figura 7 – Importância dos quesitos saber tocar o instrumento e saber sobre a docência.

Mesmo que os indivíduos bacharéis acreditem que, tanto saber tocar quanto saber sobre docência, sejam conhecimentos importantes para as atuações profissionais, não significa que os mesmos se julguem com conhecimentos suficientes para atuar com tais práticas. A Figura 8 ilustra estas questões demonstrando que há maior conhecimento para a *performance* no instrumento do que quando comparando com o saber sobre a docência instrumental.

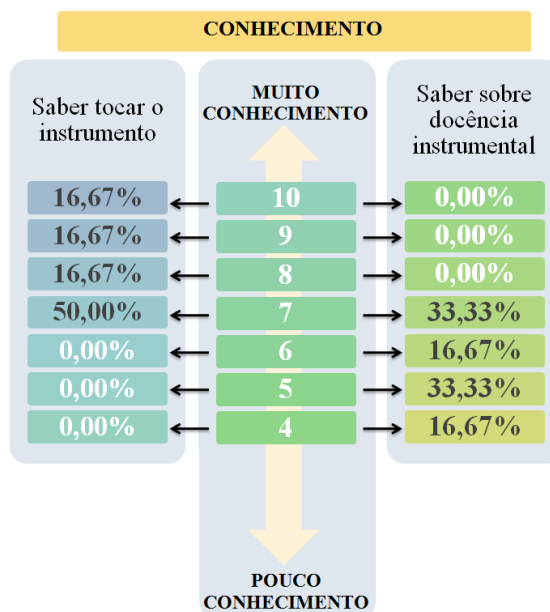


Figura 8 – Percepção quanto ao conhecimento sobre saber tocar o instrumento e saber sobre a docência.

Segundo relatos, os conhecimentos necessários para a formação de um bom professor de instrumento podem ser listados conforme ilustra o Quadro 2.

Quadro 2 – Conhecimentos necessários para a formação de um bom professor de instrumento.

Sujeito 1	- “Aprender sobre psicologia da educação, conhecer o instrumento e teoria musical”;
Sujeito 2	- “Boa técnica de ensino, alternativas de abordagens e apresentação de novos conteúdos, ótima técnica instrumental, habilidade de motivar e exigir do aluno, conhecimento de estilo e do repertório representativo do instrumento e interesse pessoal”;
Sujeito 3	- “Saber etapas do aprendizado do instrumento, psicologia, teoria musical, saber tocar o instrumento, métodos de ensino”;
Sujeito 4	- “Didática, conhecimento dos estudos e técnicas e repertórios para ministrar ao aluno de forma que vise seu desenvolvimento pleno em pontos de vistas mais amplos até a sensibilidade emocional (pedagogia e psicologia)”;
Sujeito 5	- “Conhecimento de técnica básica do instrumento, estilos musicais, saber sobre os músculos usados na hora de tocar”;
Sujeito 6	- “Gostar de ensinar e uma base sólida na área”.

Baseando-se nas indicações dos bacharéis, assim como ilustrou o Quadro 3, é possível dizer que para a prática docente os conhecimentos vão além dos quesitos didáticos. Informações técnicas são importantes para a concretização do ensino. Além disso, outras áreas que dão suporte ao conhecimento, como a aprendizagem motora, a cinesiologia/biomecânica/ergonomia/anatomia também são importantes para a atuação enquanto professor de instrumento.

Já para um professor de educação musical os conhecimentos necessários, na percepção dos indivíduos avaliados podem ser observados no Quadro 3.

Quadro 3 – Conhecimentos necessários para a formação de um bom professor de educação musical.

Sujeito 1	- “Psicologia e muita teoria musical”;
Sujeito 2	- “Treinamento de qualidade, boas noções de um ou mais instrumentos, motivação e exigência, tato e domínio do conteúdo, vontade de abrir os horizontes de quem deseja apreender (talvez o mais importante)”;
Sujeito 3	- “Saber etapas do aprendizado do instrumento, psicologia, teoria musical, saber tocar o instrumento, métodos de ensino. Saber tocar um instrumento harmônico (violão e piano) e saber trabalhar com voz”;
Sujeito 4	-
Sujeito 5	- “Psicologia da educação, conhecimentos básicos da teoria, história da música, etc.”,
Sujeito 6	- “Gostar de ensinar e uma base sólida na área”.

De forma geral, pode-se dizer que as questões que envolvem a prática da docência musical e instrumental são semelhantes. Segundo os indivíduos participantes do estudo piloto as principais diferenças associam-se a necessidade de saber a teoria da música, do próprio ensino instrumental e suas questões metodológicas.

A motivação para a atuação com a docência de instrumento se dá por diversos fatores, que podem ser citados como: gosto pessoal (66,67%; n=4), oportunidade (66,67%; n = 4), necessidade (66,67%; n=4). A falta de profissionais nas cidades de atuação também foi mencionada como fator de motivação. Além disso, a remuneração também parece ser ponto fundamental dessas escolhas. Já para a educação musical os fatores motivacionais foram associados ao gosto pessoal (16,67%; n=1), a oportunidade (33,33%; n=2) e a necessidade (33,33%; n=2).

Considerações finais acerca do estudo piloto

Conforme os resultados encontrados foram possíveis identificar os saberes docentes que norteiam a prática dos profissionais bacharéis que trabalham com a docência. Outro fato importante de ser considerado é com relação à inserção destes profissionais em atividades que demandam atuações não apenas nos instrumentos de especialidades, mas também em outras atividades educacionais de música nos diferentes espaços. Resumidamente, pode-se dizer que a realização do estudo piloto possibilitou uma análise mais aprofundada das questões a serem efetivamente realizadas no estudo propriamente dito.